

# **BAB SATU**

## **PENGENALAN**

### **1.0 Pendahuluan**

Bahasa Arab merupakan salah satu bahasa utama dunia. Ia juga diiktiraf sebagai salah satu daripada enam bahasa rasmi yang digunakan oleh Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu (PBB) (Ibtisam, 1996; United Nation).

Bahasa Arab mempunyai kedudukan yang istimewa dalam sosiobudaya masyarakat Melayu di Malaysia. Walaupun Bahasa Inggeris telah diwartakan sebagai bahasa terpenting selepas bahasa Melayu, namun Bahasa Arab juga turut dikuasai sebagai bahasa kedua atau asing oleh sebahagian kecil etnik Melayu di Malaysia khususnya bagi mereka yang berlatarbelakangkan pendidikan agama (Zulkifley Hamid, 1994).

### **1.1 Latar Belakang Kajian**

Bahasa Arab merupakan salah satu matapelajaran penting yang dimasukkan dalam sistem pendidikan formal di Malaysia hampir di setiap peringkat. Bermula dari peringkat pra-sekolah, sekolah rendah sehinggalah ke peringkat sekolah menengah, bahasa ini diajar hampir di kebanyakan sekolah. Bahasa ini turut mendapat perhatian sepenuhnya oleh Kementerian Pendidikan Malaysia dengan pelbagai program dilaksanakan bagi memartabatkan penguasaannya (Hawatemeh, 1999).

Di peringkat institusi pengajian tinggi juga, bahasa Arab merupakan salah satu matapelajaran yang ditawarkan sebagai matapelajaran elektif di beberapa buah institut

pengajian tinggi awam seperti di UiTM, UKM, UPM dan UM. Manakala Di UIAM, USIM dan UNISZA bahasa Arab merupakan matapelajaran wajib yang perlu diikuti oleh semua pelajar tanpa mengira jurusan. Bahasa Arab juga ditawarkan sebagai bidang pengkhususan di UM, UKM, UPM, UIAM, USIM dan UNISZA (Ab. Halim, 2009).

Selain dari itu, bahasa Arab juga dilihat mempunyai kedudukan yang istimewa dalam kalangan institut-institut pengajian tinggi swasta yang berteraskan pengajian Islam. Bahasa Arab bukan sahaja menjadi matapelajaran wajib yang diserap masuk ke dalam landskap akademik, malah ia merupakan bahasa pengantar dan teras dalam sistem pendidikannya. Bahasa ini dianggap sebagai bahasa kedua bagi pelajar-pelajar jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab khususnya di KUIS, INSANIAH, KISDAR, KIPSAS dan beberapa buah lagi kolej agama Islam negeri di seluruh negara.

## **1.2 Pendekatan Teori**

Teori-teori pemerolehan kosa kata dalam kajian ini akan dibincangkan di bawah kerangka teori pemerolehan bahasa kedua (SLA) dan pembelajaran bahasa secara umum. Perbincangan juga akan disusuli dengan teori-teori pemerolehan kata yang berasaskan paradigma pengawasan kosa kata (*vocabulary control paradigm*).

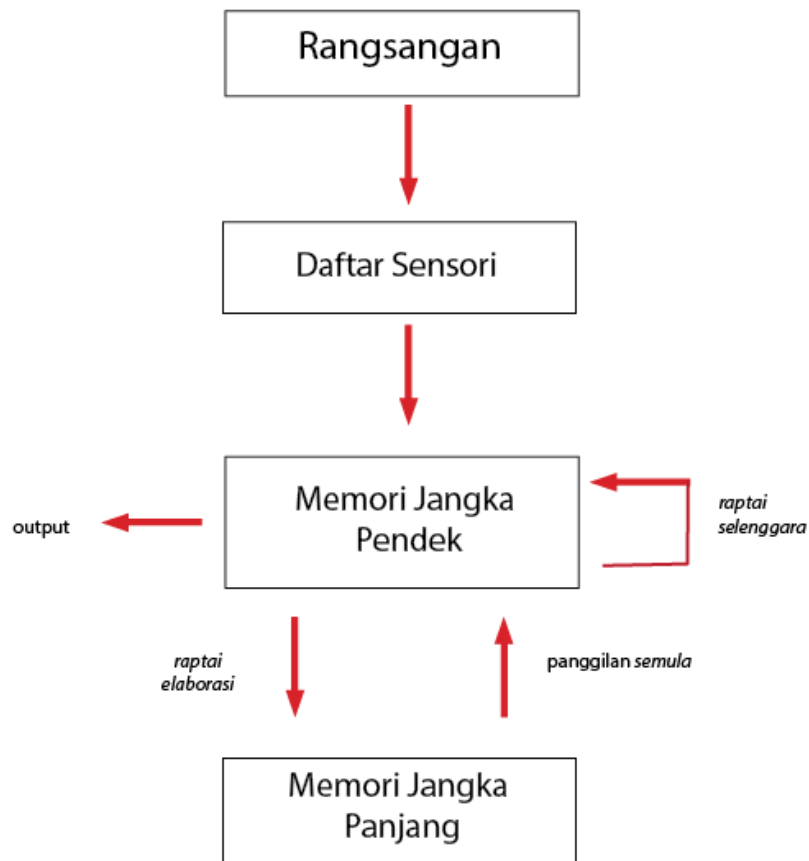
### **1.2.1 Teori Pemerolehan Kosa Kata dalam Pembelajaran Bahasa Kedua**

Secara umumnya, pemerolehan kosa kata dan pembelajaran bahasa kedua sangat berkait rapat antara satu sama lain. Justeru bahagian ini akan membincangkan tentang peranan teori pembelajaran bahasa secara umum berasaskan teori kognitif beserta teori-teori pemerolehan bahasa kedua yang relevan dengan kajian.

#### **1.2.1(a) Teori Pembelajaran Kognitif**

Teori Pembelajaran Kognitif muncul pada awal kurun ke 20. Kegagalan aliran *behaviorism* dalam menerangkan mengapa dan bagaimana individu memperoleh serta memproses maklumat merupakan antara faktor berlakunya peralihan daripada aliran *behaviorism* kepada *kognitivism* dalam proses pembelajaran. Teori ini tidak sekadar bersandarkan kepada satu kelompok pengkaji semata-mata, bahkan ia dibentuk oleh sumbangan beberapa kajian dan penyertaan beberapa cendekiawan ulung seperti Tolman, Piaget, Vygotsky, ahli psikologi Gestalt dan sebagainya (Yilmaz, 2011).

Teori Pembelajaran Kognitif memberikan tumpuan kepada bagaimana manusia memproses maklumat dan bagaimana mereka berhubung dengan proses mental yang terlibat dalam aktiviti pembelajaran. Teori ini memberikan penekanan kepada bagaimana sesuatu pengetahuan itu dibentuk, disimpan, dipanggil semula dan seterusnya diaktifkan dalam sistem kognitif individu (Yilmaz, 2011; Takac, 2008).



Rajah 1. 1: Model Pembelajaran Kognitif

Dalam konteks pembelajaran bahasa, teori ini berpendapat bahawa sistem-sistem linguistik dan struktur-struktur bahasa disimpan dan diperoleh semula daripada memori dengan cara yang sama bagaimana sesuatu maklumat itu dibentuk, disimpan dan dipanggil semula (Ellis, 1994). Proses ini juga melibatkan sistem-sistem kognitif yang sama seperti membentuk persepsi, membina ingatan dan memproses maklumat bagi mengatasi kapasiti mental manusia yang terhad (Ellis, 2000).

Proses ingatan dalam teori kognitif dibentuk melalui dua peringkat iaitu, memori jangka pendek dan memori jangka panjang. Memori jangka pendek dikatakan mempunyai kapasiti yang terhad, justeru ia menuntut tumpuan dan pengawasan bagi mengekalkan sejumlah maklumat dalam kuantiti yang sederhana (Takac, 2008).

Manakala memori jangka panjang pula berperanan sebagai pusat penyimpanan untuk tempoh yang lebih lama. Proses pemerolehan maklumat baharu perlu melalui empat peringkat iaitu pemilihan, pemerolehan, pembinaan dan pengintegrasian (O'Malley & Chamot, 1996 dalam Takac, 2008). Pada peringkat pemilihan, pelajar perlu memberikan tumpuan kepada maklumat yang dikehendaki sebelum ia dipindahkan ke dalam memori jangka pendek. Seterusnya maklumat tersebut dipindahkan ke memori jangka panjang dalam bentuk pemerolehan bagi simpanan kekal. Dalam peringkat ketiga, pelajar secara aktif membina hubungan dalaman antara memori jangka pendek dan memori jangka panjang dengan memanipulasi penggunaan maklumat-maklumat yang berkaitan. Akhir sekali, dalam peringkat pengintegrasian, pelajar mencari maklumat menerusi pengetahuan sedia ada untuk dipindahkan maklumat tersebut sebagai ingatan dalam bentuk yang aktif (Takac, 2008).

Selain memberikan tumpuan kepada proses pembelajaran, kajian-kajian yang dijalankan berasaskan pendekatan kognitif juga melihat faktor individu sebagai salah satu faktor yang sangat kukuh dan berhubungan dengan pemerolehan bahasa (Takac, 2008). Teori ini melihat setiap individu sebenarnya membentuk kehendak mereka sendiri dan seterusnya menguasai jenis pengetahuan yang ditentukan berdasarkan teknik dan cara yang berbeza (William & Burden, 2001 dalam Takac, 2008).

Walaupun teori pembelajaran kognitif dalam pembelajaran bahasa menerima beberapa kritikan (Takac, 2008), namun Ellis (2000) berpendapat bahawa sekurang-kurangnya terdapat dua elemen penting teori ini yang boleh dimanfaatkan, iaitu dengan mengambil kira bagaimana seseorang pelajar itu mengawal pengetahuan bahasa keduanya dan seterusnya bagaimana individu terbabit menstruktur semula pengetahuan tersebut dalam usaha menjadikannya sesuai digunakan dalam situasi-situasi bahasa. Takac (2008) pula berpendapat, dalam konteks eklektif, teori pembelajaran kognitif dilihat memberi kesan yang signifikan kepada teori-teori pembelajaran dan pemerolehan bahasa kedua.

#### **1.2.1(b) Model Pemerolehan Bahasa Kedua Ellis (1994)**

Pendekatan kognitif dalam pembelajaran bahasa kedua telah membuka dimensi kajian daripada hanya tertumpu kepada proses pembelajaran kepada mengenalpasti bagaimana seseorang individu itu mempelajari bahasa. Dalam konteks ini, perbezaan individu dianggap sebagai faktor yang sangat kuat dalam pemerolehan bahasa khususnya dalam pembelajaran bahasa kedua (Takac, 2008; Harison, 2007), tahap penguasaan dan pengukuhanannya (Harison, 2007).

Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, model pemerolehan bahasa kedua Ellis (1994) mencadangkan tiga variabel penting yang saling berhubung dalam pembelajaran bahasa iaitu perbezaan individu, strategi pembelajaran dan hasil pembelajaran bahasa (*language learning outcomes*).



pembelajaran. Beberapa variabel sosial yang memberi kesan kepada pemerolehan dan kecekapan bahasa kedua adalah umur, jantina, kelas sosial dan etnik (Ellis, 1994).

Secara umumnya, dapatan menunjukkan bahawa pelajar muda adalah lebih baik berbanding pelajar dewasa, pelajar perempuan mengatasi lelaki, pelajar kelas menengah mempunyai pencapaian lebih tinggi berbanding pelajar kelas rendah (dari sudut kelas sosial) dan hubungan etnik dengan budaya bahasa sasaran memberi kesan kepada pemerolehan dan pencapaian bahasa kedua (Ellis, 1994).

Satu lagi faktor umum yang perlu diberikan pertimbangan menurut Ellis (1994) adalah faktor latar belakang individu. Tempoh, pengalaman serta penggunaan bahasa secara *monolingual*, *bilingual*, atau *multilingual* dalam pembelajaran bahasa kedua mempunyai hubungan langsung dengan strategi dan sekaligus mempengaruhi pemerolehan dan pencapaian bahasa tersebut.

Faktor seterusnya yang juga mempunyai hubungan dengan pemerolehan bahasa kedua adalah faktor psikologi antaranya adalah bakat bahasa, stail pembelajaran, personaliti dan motivasi. Bakat merupakan faktor yang stabil dan penanda aras penting dalam pemerolehan bahasa kedua mahupun bahasa ibunda. Menifestasi stail pembelajaran yang berbeza diamalkan oleh pelajar masih belum jelas menunjukkan stail mana yang lebih baik berbanding yang lain. Hubungan antara personaliti dan pembelajaran bahasa kedua adalah agak kecil dan tidak memuaskan dalam banyak keadaan (Ellis, 1994). Manakala faktor motivasi adalah peramal yang sangat kukuh dalam menentukan



pencapaian pelajar (Ellis, 1994) dan tidak terlalu bergantung kepada bakat (Harison, 2007). Pelajar yang mempunyai bakat yang rendah mampu bersaing dengan rakan-rakan yang mempunyai bakat yang tinggi berbekalkan motivasi yang positif (Harison, 2007).

## ii. Strategi Pembelajaran

Strategi pembelajaran merujuk kepada pendekatan, tingkah laku atau teknik yang digunakan untuk menguasai maklumat linguistik dan sosiolinguistik baharu dalam pembelajaran bahasa sasaran. Strategi pembelajaran hadir dalam bentuk mental mahupun tindakan dan pelajar perlu mempunyai kesedaran tentang strategi-strategi yang digunakan (Ellis, 1994).

Beberapa strategi khusus bagi pembelajaran kata mendapat perhatian serius beberapa pengkaji (Nation, 2000; Schmitt, 2000). Ellis (1994) menjelaskan bahawa kajian berkaitan strategi pembelajaran kosa kata sebagai “*promising area of enquiry*” kerana sasaran pembelajaran dan strategi yang digunakan bagi tujuan tersebut mampu ditentukan dengan tepat.

## iii. Hasil Pembelajaran Bahasa

Hasil pembelajaran bahasa merupakan matlamat yang disasarkan dalam pembelajaran bahasa. Hubungan simbiosis yang wujud antara faktor perbezaan individu, strategi dan hasil pembelajaran adalah bersifat dinamik di mana setiap satu daripadanya mempunyai pengaruh antara satu sama lain. Hasil pembelajaran bahasa ini boleh dilihat dalam bentuk kecekapan bahasa

secara keseluruhan, pencapaian atau penguasaan sesuatu aspek atau tugas tertentu dan tahap pemerolehan bahasa. Hasil pembelajaran bahasa juga dirujuk sebagai produk kepada proses pemerolehannya (Ellis, 1994).

Ketiga-tiga set variabel yang dijelaskan di atas berhubung antara satu sama lain dalam bentuk yang sangat kompleks. Setiap variabel saling mempengaruhi antara satu sama lain (Takac, 2008). Sebagai contoh, arah anak panah dalam rajah 1.2 juga menunjukkan penggunaan strategi yang baik mampu memberi kesan kepada motivasi pelajar dan sekaligus meningkatkan hasil pembelajarannya dan mungkin juga sebaliknya.

Kajian-kajian yang dijalankan berkaitan faktor-faktor ini memberikan tumpuan dalam menilai kesan variabel-variabel perbezaan individu terhadap kecekapan, pencapaian dan kemajuan pembelajaran bahasa pelajar menerusi ujian-ujian bahasa tertentu. Selain dari itu, kajian yang dijalankan juga dilakukan bagi melihat kesan faktor-faktor tersebut kepada hasil pembelajaran bahasa yang dikenal pasti sebagai peramal yang mampu menentukan kejayaan proses pemerolehan dan pembelajaran bahasa.

Dari perspektif pemerolehan kosa kata dalam bahasa kedua, perbezaan individu memainkan peranan yang sangat fundamental dan penting dalam proses pemerolehan kosa kata baharu (Takac, 2008). Pemilihan strategi pembelajaran pula dibuat berasaskan kehendak pelajar sendiri. Manakala hasil pembelajaran bahasa (*outcomes*) mungkin berbeza mengikut strategi yang dipilih atau mungkin juga dipengaruhi oleh faktor-faktor di bawah perbezaan individu.

### **1.2.2 Paradigma Pengawasan Kosa Kata “*Vocabulary Control Paradigm*”**

Penekanan dan tumpuan khusus terhadap aspek kosa kata bermula pada awal kurun ke 20 (Cowie, 1999). Kajian-kajian yang dijalankan pada ketika itu mula memberikan tumpuan khusus terhadap aspek ini. Tahap tumpuan yang rendah terhadap kosa kata dalam proses PdP (Nation, 2000; Meara, 1980), kemunculan teknik analisa berasaskan komputer (Schmitt, 2000) dan usaha mengurangkan beban pembelajaran pelajar (Cowie, 1999) merupakan antara pencetus perubahan paradigma dalam landskap pemerolehan dan pembelajaran kosa kata bagi bahasa kedua. Paradigma pengawasan kosa kata ini lahir dari keperluan untuk mengurangkan beban dalam pembelajaran bahasa asing dengan menghadkan hanya sejumlah kecil kosa kata yang diperlukan dalam komunikasi harian (Bongers, 1947 dalam Cowie, 1999).

#### **1.2.2(a) Teori Pemerolehan Kosa Kata Dalam Pembelajaran**

##### **Bahasa Kedua Nation (1980, 1990)**

Paul Nation merupakan tokoh penting dalam bidang kajian pemerolehan kosa kata (Meara, 1996; Read, 2000). Beliau merupakan salah seorang sarjana linguistik yang memberikan tumpuan serius terhadap aspek kosa kata dalam pembelajaran bahasa kedua/asing.

Menurut Nation (2001), proses pembelajaran bahasa yang seimbang perlu memberikan penekanan terhadap empat asas berikut, input berfokuskan makna yang difahami (*comprehensible - meaning focused input*), pembelajaran berfokuskan bahasa (*language-learning focused learning*), output berfokuskan makna (*meaning-focused output*) dan pembangunan kefasihan (*fluency development*).

i. Input Berfokuskan Makna yang Difahami

Input Berfokuskan Makna yang Difahami atau *comprehensible - meaning focused input* merupakan peringkat di mana seseorang pelajar itu harus memiliki peluang untuk mempelajari perkara-perkara baharu dalam sesuatu bahasa samada menerusi aktiviti pendengaran mahupun pembacaan. Fokus utama pembelajaran dalam peringkat ini adalah memahami maklumat-maklumat yang disampaikan melalui kedua-dua medium tersebut (Nation, 2001). Untuk tujuan itu, pelajar perlu mempunyai bekalan dalam bentuk kosa kata yang mencukupi. Menurut Nation (2001: 2):

*“ ... learning from meaning-focused input can best occur if learners are familiar with at least 95 % of the running words in the input they are focusing on. In other words, learning from meaning focused input cannot occur if there are lots of unknown words”*

Teori Nation (2001) ini memberikan penekanan serius kepada aspek jumlah atau SKK pelajar dalam pembelajaran bahasa kedua. SKK yang mencukupi adalah sangat penting bagi membolehkan tahap kefahaman 95 % yang diperlukan untuk memahami sesuatu teks tercapai (Meara, 2001, 1996; Laufer, 1998). SKK merupakan input yang difahami dan berfokuskan makna yang sangat diperlukan dalam pemerolehan bahasa kedua.

ii. Pembelajaran Berfokuskan Bahasa

Pembelajaran bahasa akan lebih berkesan sekiranya aspek-aspek yang berfokuskan penggunaan bahasa itu sendiri didedahkan kepada pelajar dalam proses PdP yang dilaksanakan. Proses PdP perlu memperuntukkan pengajaran dan pembelajaran kosa kata secara langsung. Nation (2001) juga menjelaskan bahawa peruntukkan sekitar 25 % daripada waktu pembelajaran samada dalam atau luar darjah perlu dikhususkan untuk pembelajaran kosa kata secara terus dan terancang.

*“From a vocabulary perspective, this means that a course should involve direct teaching of vocabulary and the direct learning and study of vocabulary. ... the gradually cumulative process of learning a word can be given a strong boost by the direct study of certain features of the word”* (Nation, 2001:2).

iii. Output Berfokuskan Makna

Output Berfokuskan Makna *atau Meaning-focused output* merupakan satu lagi peringkat penting dalam pemerolehan bahasa kedua, khususnya aspek kosa kata. Dalam peringkat ini pelajar perlu mempunyai peluang untuk membangunkan pengetahuan mereka terhadap sesuatu bahasa menerusi aktiviti-aktiviti pertuturan dan penulisan di mana tumpuan utama berfokus kepada proses penyampaian informasi. Menurut Nation (2001:2):

*“Speaking and writing are useful means of vocabulary development because they do not have to while listening and reading. ... From a*

*vocabulary perspective, these productive activities can strengthen knowledge of previously met vocabulary”*

iv. Pembangunan Kefasihan

Peringkat tertinggi dalam pembelajaran bahasa atau pemerolehan kosa kata adalah pembangunan kefasihan atau *fluency development*. Dalam peringkat ini, pelajar tidak lagi memberikan tumpuan secara total kepada proses mempelajari kosa kata baharu dalam bahasa, sebaliknya menumpukan usaha kepada pengukuhan dan pengembangan kepada input-input sedia ada. Menurut Nation (2001:3):

*“ In activities which put this strands into action learners do not work with new language, instead, they become more fluent in using items they already know.”*

Asas-asas yang dikemukakan oleh Nation (2001) ini adalah selari dan berada dalam lingkungan teori pembelajaran kognitif dan model pemerolehan bahasa kedua Ellis (1994) yang dibincangkan. Apa yang dapat disimpulkan adalah empat asas penting yang dikemukakan Nation (2001) tertumpu pada empat perkara iaitu strategi, aktiviti, SKK dan kefasihan.

Kajian-kajian dalam bidang pemerolehan bahasa pertama mencadangkan agar penuntut bahasa kedua perlu menguasai sejumlah perkataan yang besar. Menurut Nation (2001), sebagai matlamat jangka panjang ia sememangnya mempunyai asas yang kukuh. Namun dalam konteks jangka pendek ia adalah tuntutan yang terlalu ideal. Justeru, kajian kosa kata yang berasaskan frekuensi dalam bahasa kedua telah membuktikan bahawa

hanya sebahagian perkataan adalah sangat penting dan lebih berkeutamaan daripada sebahagian yang lain.

Kajian kosa kata berasaskan frekuensi mendapati wujudnya sekumpulan kecil kata yang mendominasi sebahagian besar perkataan yang terdapat dalam teks-teks lisan mahupun penulisan. Kumpulan kata ini dinamakan kosa kata berfrekuensi tinggi atau *high frequency words* dan ia dianggarkan berjumlah 2000 – 3000 perkataan berkekerapan tinggi dan mempunyai julat penggunaan yang luas merentas pelbagai bentuk teks dan wacana (Nation, 2001, Meara, 2001, 1990, 1986; Laufer, 1998; Read, 2000; Schmitt, 2000; McCarthy, 1992).

Bagi mengurangkan bebanan pembelajaran pelajar tanpa mengurangkan peranan penting kosa kata dalam pembelajaran bahasa (Cowie, 1999), kumpulan kosa kata ini perlu didedahkan kepada pelajar secara langsung dan perlu dikuasai dengan baik. Kadar penguasaan yang sesuai bagi tujuan akademik yang dipersetujui oleh ramai sarjana adalah sekitar 2000 perkataan yang terdiri daripada kumpulan kata berfrekuensi tinggi ini (Mehring, 2005; Schmitt, 2000; Meara, 2001, 1990, 1986; Laufer, 1998; Nation & Hwang, 1995; Waring & Nation, 1997). Malah al-Wā'iliy (2004) menyatakan bahawa seseorang individu yang mempunyai tahap pengetahuan yang sederhana menggunakan sekitar 2500 perkataan dalam pertuturan hariannya.

Dalam konteks pertuturan, penguasaan 1000 kata pertama membekalkan 85% tahap pemahaman kepada teks lisan dan penguasaan 1000 kata kedua menokok 6% lagi sekaligus menjadikan tahap kefahaman keseluruhan berada pada 91 % dan nisbah ini menghampiri had yang ditentukan oleh Nation (2001) sebelumnya. Dan bagi memastikan pelajar bahasa kedua menguasai input (kosa kata berfrekuensi tinggi), Nation (2001)

mengemukakan keutamaan mengukur SKK reseptif pelajar sebagai peramal kepada penghasilan bahasa.

### **1.3 Permasalahan Kajian**

Isu kelemahan pelajar dalam penguasaan bahasa Arab bukan perkara baharu. Permasalahan ini telah diperdebatkan sejak beberapa dekad yang lalu dan seakan tidak berpenghujung. Tahap penguasaan bahasa Arab dalam kalangan penuntut-penuntutnya dikatakan agak lemah (Hawatemeh, 1999), samada di peringkat menengah mahupun di peringkat pengajian tinggi (Abdul Halim, Nik Mohd Rahimi, Zawawi, Mohd Aderi, Kamarulzaman, Zulkifli, Abu Khufafah, 2010; Mat Taib Pa, 2009).

Pengajaran dan pembelajarannya dilaporkan lebih berbentuk pengetahuan dan tidak dilihat sebagai aspek kemahiran yang mampu digunakan untuk menyampaikan idea dan maklumat (Said Deraman, 2006). Natiujahnya, pelajar dilaporkan tidak berkeupayaan dalam mendepani pengajian mereka di peringkat pengajian tinggi, sekaligus menjadikan proses penerimaan dan penyampaian ilmu di peringkat terbabit menjadi terbatas. Pemerhatian pengkaji terhadap fenomena ini mendapati bahawa kaedah hafalan tanpa pemahaman menjadi amalan yang diwarisi daripada pengalaman peringkat pengajian sebelumnya.

Tinjauan mendalam terhadap fenomena ini juga mendapati bahawa pelajar juga tidak memahami arahan dan syarahan yang disampaikan dalam bilik-bilik kuliah. Mereka juga didapati tidak mampu mengungkap frasa-frasa mudah yang digunakan dalam komunikasi harian. Perkara ini menimbulkan persoalan mengapakah senario ini masih berlaku sedangkan matlamat komunikasi jelas diletakkan sebagai sasaran dalam sukatan pelajaran di peringkat sebelumnya.



Penelitian terhadap karya-karya lalu yang berkaitan dengan fenomena ini menemukan pengkaji dengan satu permasalahan asas dalam penguasaan bahasa Arab iaitu masalah kekurangan kosa kata. Masalah ini dilaporkan dalam banyak kajian sebagai salah satu punca yang menyekat keupayaan pelajar dalam penguasaan bahasa tersebut (Rosni Samah, 2013; Abdul Halim et al, 2010; Abdul Rahman, 2009; Mat Taib Pa, 2009; Wan Mohd Abrisam, 2002; Dahab, ‘Abīd, 2000; Mujāwir, 2000; Hawatemeh, 1999; Ismail, 1999; Rusniza, 1998; Hamzah, 1997; Tarmizi, 1997; Ahmad Fikri, 1995; ‘Ārif Karkhīy, 1994; Sohair, 1990).

Masalah kelemahan kosa kata ini mendapat perhatian dalam kalangan beberapa pengkaji tempatan. Dapatan yang diperolehi daripada kajian-kajian ini menunjukkan bahawa tahap penguasaan kosa kata mereka adalah lemah (Hamdi, 2010; Ridzuan, 2006; Muhd Rozman, 2003), namun ia tidak menyatakan secara khusus aspek kelemahan tersebut. Tinjauan terhadap kajian-kajian berkaitan pemerolehan bahasa kedua (SLA) yang dijalankan di barat menemukan pengkaji dengan permasalahan asas yang berhubungan secara langsung dengan kosa kata iaitu jumlah atau saiz kosa kata yang dimiliki. Penguasaan bahasa secara keseluruhannya menuntut pemilikan sejumlah kata yang mencukupi bagi membolehkan kecekapan asas bahasa dikuasai dan “*one limiting factor of communication is the lack of an adequate vocabulary*” (Old, 2009)

Saiz kosa kata memainkan peranan yang sangat penting dalam penguasaan bahasa. Kajian dalam bidang pemerolehan kosa kata bagi bahasa kedua (SLVA) pula menegaskan bahawa saiz kosa kata yang mencukupi sangat diperlukan dalam mendepani situasi-situasi bahasa, khususnya aspek komunikasi. Berdasarkan teori, 2000 perkataan adalah jumlah kata minimum yang diperlukan oleh seseorang penutur untuk memahami

apa yang disampaikan serta memberikan respons dan maklum balas yang bersesuaian. Penguasaan sekurang-kurangnya 2000 perkataan mampu membekalkan 80 % tahap kefahaman kepada sesuatu situasi bahasa dan ia haruslah terdiri daripada kosa kata berfrekuensi tinggi.

Jejak forensik yang dijalankan ke atas kajian-kajian lalu tidak menemukan pengkaji dengan sebarang petunjuk jitu tentang wujudnya perdebatan tentang aspek saiz kosa kata bahasa Arab secara khusus. Pengkaji mendapati bahawa ini merupakan jurang kajian yang masih belum disentuh secara terperinci dalam bidang pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua samada di peringkat kebangsaan, mahupun di peringkat luar negara. Aspek pengukuran SKK bahasa Arab pelajar-pelajar institusi pengajian tinggi di Malaysia ditentukan sebagai fokus kajian dan hal ini menarik perhatian penulis kerana ia mampu memperjelaskan isu ketidakseimbangan antara kepentingan menguasai kosa kata dan realiti sebenar penguasaan pelajar terhadap aspek ini.

Dapatan dalam kajian-kajian lampau juga didapati tidak membicarakan secara khusus berapakah SKK yang dimiliki golongan ini samada dalam bentuk angka mahupun statistik (Hamdi, 2010; Ridzuan, 2006; Mohammad Rozman, 2003; Dahab; 1999; Osman, 1993). Maka permasalahan yang mendorong pengkaji untuk menjalankan kajian ini tertumpu kepada mencari jawapan kepada persoalan saiz kosa kata yang dimiliki oleh pelajar di peringkat kolej universiti. Kajian ini seterusnya berusaha untuk menzahirkan kelemahan penguasaan kosa kata pelajar dalam bentuk numerik jika ia benar-benar membelenggu sistem pendidikan di peringkat terbabit. Kajian turut menilai hubungan SKK dengan kecekapan komunikasi selain mengenalpasti faktor-faktor umum yang mempunyai hubungan dengan saiz kosa kata mereka.

#### **1.4 Objektif Kajian**

Kajian ini dijalankan bagi merealisasikan objektif-objektif berikut:

- a) Mengukur SKK bahasa Arab yang telah dikuasai oleh pelajar sarjana muda jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab di KUIS.
- b) Menganalisis hubungan antara SKK dengan kecekapan bertutur pelajar.
- c) Menerangkan faktor-faktor yang mempunyai hubungan signifikan dengan saiz SKK pelajar.
- d) Mengenalpasti strategi pembelajaran kosa kata yang diamalkan oleh pelajar dalam usaha menguasai kosa kata bahasa Arab.

#### **1.5 Soalan Kajian**

Kajian ini juga dijalankan bagi menjawab beberapa persoalan seperti berikut:

- 1. Berapakah anggaran SKK bahasa Arab yang dimiliki oleh pelajar di peringkat sarjana muda?
- 2. Adakah SKK pelajar mempunyai hubungan dengan keupayaannya dalam pertuturan?
- 3. Apakah faktor-faktor yang mempunyai hubungan yang signifikan dengan SKK bahasa Arab dalam kalangan pelajar?
- 4. Apakah strategi yang diamalkan oleh pelajar dalam menguasai kosa kata bahasa Arab?

## **1.6 Kepentingan Kajian**

Kosa kata merupakan elemen asas dalam penguasaan sesuatu bahasa (Rosni Samah, 2013; Che Radiah, 2009). Kelemahan penguasaan pelajar terhadap kosa kata merupakan salah satu faktor yang dilaporkan menyekat keupayaan mereka untuk menguasai bahasa tersebut (Meara, 1980).

Kajian ini adalah satu usaha untuk menterjemahkan tahap penguasaan perbendaharaan kata dalam bentuk angka bagi menentukan takat keupayaan sebenar mereka dari aspek SKK dan kemampuan menggunakan kosa kata tersebut dengan baik. Ujian bersifat diagnostik yang digunakan dalam kajian ini mampu membekalkan kepada pelajar maklumat berkaitan SKK sebenar yang dimiliki bagi menyubur semangat untuk menguasai bahasa Arab khususnya dari sudut perluasaan khazanah perbendaharaan kata mereka.

### **1.6.1 Kepentingan Kepada Pendidik**

Bagi golongan pendidik, dapatan kajian ini dipercayai mampu memberikan maklumat yang bermaanfaat bagi tujuan pengajaran. Maklumat berkaitan dengan SKK yang diperolehi oleh guru ini dapat digunakan untuk meramal tahap kemahiran dan kecekapan pelajar. Dengan maklumat ini, guru mampu merancang aktiviti pengajaran yang sesuai bagi golongan tersebut secara efektif dan lebih berkesan.

Selain dari itu, tahap SKK pelajar yang dikenal pasti oleh guru juga boleh dimanfaatkan bagi tujuan penggunaan bahasa dalam darjah. Dengan kata lain, sekiranya pelajar telah menguasai SKK kata yang mencukupi, guru boleh menggunakan perkataan

dan laras bahasa yang bersesuaian sekaligus mampu membantu pelajar untuk mengembangkan perbendaharaan kata mereka.

### ***1.6.2 Kepentingan Kepada Pelajar***

Maklumat berkaitan SKK ini juga amat penting bagi golongan pelajar khususnya di peringkat pengajian tinggi. SKK telah dibuktikan sebagai elemen yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa khususnya dalam B2 dan ia tidak seharusnya diketepikan dalam apa bentuk sekali pun. Kajian telah membuktikan bahawa penguasaan kemahiran dan kecekapan sesuatu bahasa menuntut pemilikan sejumlah SKK yang mencukupi. Pengetahuan pelajar terhadap pemilikan SKK bakal mendorong mereka untuk menguasai SKK lebih besar selain mampu merancang penguasaan kata akan datang.

Pelajar juga perlu sedar bahawa proses penguasaan kata adalah proses yang berterusan. Pengetahuan tentang SKK yang dimiliki mampu dimanfaatkan untuk merangka dan merancang samada kekal dalam proses pemerolehan kata asas atau ke peringkat seterusnya iaitu proses pengembangan perbendaharaan kata.

### ***1.6.3 Kepentingan Kepada Penggubal Kurikulum & Penyelidik***

Kajian ini juga berkepentingan bagi individu yang terlibat dengan penggubalan kurikulum dan buku teks. Dapatan kajian ini boleh dijadikan panduan dalam menilai keberkesanan kurikulum sedia ada dari aspek pembangunan kosa kata pelajar, merangka proses pengayaan dan pemilihan kosa kata yang sesuai dengan keperluan mereka. Dapatan

juga boleh dimanfaatkan bagi tujuan merancang dan menggubal pendidikan pada masa hadapan khususnya dari aspek pengembangan kata di peringkat tinggi dan lanjutan.

Kajian ini mampu memberikan garis panduan dalam menentukan bilangan kosa kata yang perlu diletakkan sebagai sasaran mengikut tahap pengajian. Selain itu, ia juga mampu dijadikan senarai semak dalam menentukan perkataan yang perlu didedahkan kepada pelajar mengikut tahap dan keutamaannya.

Bagi penyelidik, kajian ini boleh dijadikan momentum untuk kajian-kajian akan datang, khususnya yang berkaitan dengan kosa kata. Kajian seterusnya boleh ditumpukan kepada penguasaan kosa kata produktif, kosa kata akademik dan kosa kata berfrekuensi rendah yang tidak dibincangkan dalam kajian ini.

## **1.7 Batasan Kajian**

Kajian terbatas kepada pelajar-pelajar melayu semester pertama hingga keempat di peringkat sarjana muda dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab di Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS). Rasional penentuan ini dibuat adalah berdasarkan kedudukan bahasa Arab dalam landskap akademik KUIS yang diwartakan sebagai bahasa pengantar dalam bidang yang dinyatakan.

Dari sudut responden kajian, penentuan pelajar melayu sebagai subjek kajian dibuat berdasarkan beberapa justifikasi. Selain bermatlamat mengukur SKK pelajar

melayu secara umum, kajian juga dijalankan untuk menilai tahap penguasaan kata pelajar berdasarkan kepelbagaian sistem pendidikan yang wujud di Malaysia samada di peringkat rendah, menengah mahupun lepas menengah. Kajian dikhususkan kepada pelajar semester satu hingga empat sahaja kerana kelompok pelajar ini bakal menggunakan bahasa Arab sepenuhnya bermula semester keempat yang melibatkan subjek-subjek pengkhususan.

Dari sudut perkataan, kategori kata yang diuji terbatas kepada kata nama beserta pecahan-pecahannya seperti *masdar*, *ism fail*, *ism maf'ul*, *sifat musyabbahat*, *ism makan*, *ism zaman*, *ism alat* dan *ism tafdhil* termasuk perkataan dari kategori *jamid*. Setiap perkataan yang dinyatakan ini dianggap sebagai satu unit leksikal bebas. *Tathniah* dan *jama'* tidak di ambil kira kecuali *jamak taksir*. Bagi kata kerja, kata yang dinilai terbatas kepada *fi'l madhi*, *mudhari'* dan *amr*. Kata kerja mengikut pecahan *dhamir* dikira sebagai satu unit kata. Keseluruhannya, kata yang diuji juga dihadkan kepada 3000 kata berfrekuensi tinggi bersumberkan *al-Mufradāt al-Syā'i'at fi al-Lughat al-'Arabiyyat* oleh Abduh (1979) dengan semakan bersilang bersandarkan senarai kata dalam sukatan bahasa Arab aliran kebangsaan dan a frequency dictionary of Arabic (Buckwalter & Parkinson, 2011).

Dari sudut penguasaan, kemahiran yang dinilai terbatas kepada pengukuran tahap kecekapan bertutur pelajar seperti yang telah ditentukan dalam sukatan bahasa Arab aliran kebangsaan yang diikuti oleh semua pelajar.

## **1.8 Hipotesis Kajian**

1. Terdapat hubungan yang signifikan antara SKK dengan kecekapan bertutur di kalangan pelajar Melayu.
2. Wujud perbezaan yang signifikan dari aspek SKK antara pelajar lelaki dan perempuan.
3. Wujud perbezaan yang signifikan dari aspek SKK antara jenis institusi pendidikan menengah pelajar.
4. Wujud perbezaan yang signifikan dari aspek SKK antara kursus persediaan pra-universiti yang diikuti oleh pelajar.
5. Terdapat hubungan yang signifikan antara SKK dengan tempoh pembelajaran bahasa.
6. Terdapat hubungan yang signifikan antara SKK dengan keberadaan di negara Arab .
7. Terdapat hubungan yang signifikan antara SKK dengan motivasi pelajar.
8. Terdapat hubungan yang signifikan antara SKK dengan strategi pembelajaran kosa kata.



## 1.9 Definisi Operasional

### 1.9.1 Kosa Kata, Penguasaan dan Pelajar Melayu Kolej Universiti

#### 1.9.1(a) Kosa Kata

Kata menurut Kamus Dewan bermaksud "sesuatu yang diucapkan atau kesatuan bunyi yang mengandungi atau menyampaikan pengertian (makna) tertentu". Dalam bahasa Arab kata diterjemahkan sebagai *kalimat*. *Kalimat* ditakrifkan sebagai lafaz yang dibentuk daripada satu atau beberapa huruf yang mempunyai makna (Ibn Manzur, 1993). Manakala dari sudut linguistik, ia ditakrifkan sebagai satu unit bahasa yang kecil yang boleh membentuk ujaran. Menurut Baalbakiy (1990:537):

الكَلِمَةُ هِيَ الْوَحْدَةُ الصَّغْرَى الَّتِي يُمَكِّنُ أَنْ تُشَكِّلَ وَحْدَهَا قَوْلًا.

Maksudnya: "Perkataan adalah unit leksikal terkecil yang mampu membentuk ayat secara tunggal"

Himpunan atau gabungan kata-kata dinamakan kosa kata. Kosa kata adalah keseluruhan kata dalam sesuatu bahasa dan dikenali juga sebagai perbendaharaan kata (Kamus Dewan, Edisi Empat: 682 & 825). Manakala dalam bahasa Arab ia diterjemahkan sebagai *al-mufradat* dan mempunyai definisi dan takrifan yang sedikit berbeza antara seorang sarjana dengan sarjana yang lain.

Al-Khouliy (1986) mentakrifkan *al-mufradat* sebagai unit-unit bahasa yang disusun secara mengufuk berdasarkan sistem nahuan khusus bagi membentuk ayat. Manakala Tammam Hassan (1990) pula mendefinisikannya sebagai *sighah* yang mempunyai fungsi linguistik tertentu dalam penyusunan ayat, berperanan sebagai unit-unit leksikal yang boleh bersendirian, digugur, diisi, diubah kedudukan, ditukar

dengan selainnya mengikut konteks serta boleh didatangkan dengan beberapa imbuhan.

*Mu'jam al-Mustalahat al-Lughawiyyat* pula mentakrifkan *al-mufradat* sebagai himpunan kata yang terdapat dalam sesuatu bahasa atau yang dimiliki oleh seseorang penutur, samada dalam bentuk kata yang digunakan mahupun sebaliknya seperti dijelaskan oleh Baalbakiy (1990:528):

مَجْمُوعَةُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي تَحْتَوِيهَا اللَّغَةُ، أَوْ مَجْمُوعَةُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي يَعْرِفُهَا الْمُتَكَلِّمُ سَوَاءً فِي ذَلِكَ مَا يَسْتَعْمِلُهُ (أَيَّ الرَّصِيدِ الْمُسْتَعْمَلِ) أَوْ مَا يَفْهَمُهُ دُونَ أَنْ يَسْتَعْمِلَهُ فِعْلاً (أَيَّ الرَّصِيدِ الْكَامِنِ).

Maksudnya: ”Kosa kata adalah kelompok perkataan yang terkandung dalam sesuatu bahasa, atau ia didefinisikan sebagai himpunan perkataan yang dimiliki oleh seseorang individu, samada yang sering digunakan (aktif) mahupun yang tidak digunakan (pasif).”

Takrifan ini jelas menunjukkan bahawa kosa kata boleh dilihat menerusi dua dimensi, iaitu himpunan kata dalam sesuatu bahasa secara keseluruhannya dan himpunan kata yang dimiliki oleh seseorang penutur/pelajar samada yang berbentuk aktif mahupun pasif.

Kosa kata juga sinonim dengan leksikon. Ia merujuk kepada stok perkataan yang dimiliki oleh seseorang individu yang membantunya untuk memahami hal yang didengari atau menggunakannya ketika bertutur. Penutur akan menggunakan stok perkataan ini untuk membuat pilihan sewaktu mendengar, berbicara, membaca mahupun menulis (Nathesan, 2011).

Berdasarkan definisi-definisi yang dikemukakan, secara kesimpulannya, definisi yang dikemukakan oleh *Mu'jam al-Mustalahat al-Lughawiyyat* akan dijadikan sandaran dalam kajian ini. Himpunan kata yang dimiliki oleh penutur/pelajar bakal diberikan perhatian khusus bagi mengukur SKK yang dimiliki dalam bentuk reseptif ( الرصيد الكامن ) serta keupayaan mereka menggunakannya menerusi pertuturan dalam bentuk produktif (الرصيد المستعمل).

### **1.9.1(b) Penguasaan**

Penguasaan bererti “ perihal menguasai atau menguasai ” (Kamus Dewan, Edisi Empat: 835). Dalam bidang linguistik, penguasaan bahasa merujuk kepada keupayaan seseorang untuk berkomunikasi dengan baik menggunakan empat kemahiran asas iaitu mendengar, bertutur, membaca dan menulis.

Penguasaan kosa kata pula merujuk kepada keupayaan seseorang memanipulasi perkataan-perkataan yang diketahui bagi tujuan interaksi bahasa samada menerusi komunikasi lisan, aktiviti bacaan mahupun penulisan. Penguasaan kosa kata tidak harus dilihat dari sudut pengetahuan semata-mata, malah ia perlu dinilai dari sudut keupayaan menggunakannya secara tabi'i berdasarkan konteks dan penggunaan yang sesuai (Su Li, 2010). Penguasaan kosa kata perlu dilihat dari dua dimensi, dimensi pengetahuan dan dimensi kemahiran menggunakan kosa kata dengan penggunaan yang tepat (Nation, 2001, McCarthy, 1998). Keupayaan menggunakan bahasa dengan tepat sangat bergantung kepada saiz kosa kata yang dimiliki ('Ibrāhīm, 1997).

### 1.9.1(c) Pelajar Melayu

Melayu merupakan satu bangsa yang mendiami seluruh daerah Nusantara di Asia Tenggara. Asal bangsa ini dikatakan mendiami Semenanjung Tanah Melayu (Semenanjung Malaysia) dan kepulauan-kepulauan yang berhampiran termasuk timur kepulauan Sumatera, barat kepulauan Borneo dan beberapa kepulauan kecil sekitarnya (Syed Husin, 2008 dalam Zahari Awang, 2014; Kamus Dewan, Edisi Empat:1014, Sabri Zain,t.t). Manakala dalam Perlembagaan Malaysia Perkara 160 (2), orang Melayu dirujuk sebagai beragama Islam, mengamalkan adat budaya Melayu, bertutur menggunakan bahasa Melayu dan lahir sebelum hari merdeka sama ada di Persekutuan atau Singapura, atau pada hari merdeka telah bermastautin di Persekutuan atau Singapura atau zuriat seseorang yang sedemikian.

Zahari Awang (2014) telah membicarakan definisi Melayu secara terperinci dalam konteks dalam dan luar negara. Di Malaysia atau Semenanjung Tanah Melayu, istilah Melayu diberikan definisi yang lebih teliti selepas mencapai kemerdekaan. Orang ramai sebelum kemerdekaan menyatakan keturunan mereka berdasarkan tempat seperti orang Kelantan, orang Kedah, orang Johor, orang Minangkabau dan sebagainya. Namun, selepas penubuhan *United Malays National Organisation* (UMNO) yang pada dasarnya bermatlamat menghalang dasar sama rata kepada semua bangsa di bawah gagasan Malayan Union, maka kumpulan-kumpulan ini membentuk satu entiti besar yang bernaung di bawah bendera Melayu Bersatu. Penggunaan istilah ini turut diperluaskan ke Sabah dan Sarawak kemudiannya.

Di luar Malaysia, istilah Melayu diguna berdasarkan definisi yang berbeza. Di Indonesia, istilah Melayu merujuk kepada beberapa suku di Sumatra, Kalimantan dan Malaysia. Kaum-kaum lain lebih suka dikategorikan sebagai Sunda, Jawa, Batak dan sebagainya. Berlainan pula di Singapura, kaum Jawa, Banjar, Boyan, Bugis dan beberapa pecahan lain memilih untuk dikategorikan sebagai Melayu dalam bancian yang dijalankan oleh pihak kerajaan pada tahun-tahun kebelakangan (Lily Zubaidah, 2004 dalam Zahari Awang, 2014). Manakala di Filipina, penjajah Sepanyol mengklasifikasikan Melayu sebagai bangsa yang beragama kristian dan berbahasa Tagalog atau Visayan (Zahari Awang, 2014).

Dalam konteks kenegaraan moden pula, bangsa Melayu dikategorikan mengikut persempadanan negara seperti Melayu Malaysia, Melayu Singapura, Melayu Indonesia, Melayu Brunei, Melayu Patani dan sebagainya (Sabri Zain,t.t). Dalam ASEAN, terdapat tiga buah negara yang mempunyai majoriti Melayu Islam iaitu, Malaysia, Indonesia dan Brunei. Manakala tiga buah negara lagi mempunyai minoriti besar orang Melayu beragama Islam iaitu di Singapura, Selatan Thailand dan Selatan Filipina (Zahari, 2014). Dan secara umumnya, bangsa-bangsa ini adalah serumpun mengamalkan adat resam, budaya dan bahasa yang hampir sama (Sabri Zain,t.t).

Pelajar dalam Akta Universiti dan Kolej Universiti 1971 ditakrifkan sebagai "seseorang yang berdaftar dengan Universiti atau Kolej Universiti, yang mengikuti kursus pengajian, pengajaran, latihan atau penyelidikan daripada apa-apa

perihalannya pada peringkat persediaan, pra ijazah, lepas ijazah atau lepas kedoktoran secara sepenuh masa atau sambilan" (AUKU 1971, Bahagian I).

Berdasarkan kedua-dua takrifan di atas, istilah pelajar Melayu dalam kajian ini merujuk kepada pelajar Melayu tempatan yang berdaftar dengan universiti atau kolej universiti dan mendapat pendidikan formal berasaskan sistem pendidikan kebangsaan.

#### **1.9.1(d) Kolej Universiti**

Akta Universiti dan Kolej Universiti 1971 mentakrifkan Universiti atau Kolej Universiti sebagai merujuk kepada suatu institusi pengajian tinggi. Takrifan ini meletakkan universiti dan kolej universiti pada taraf yang sama (AUKU 1971, Bahagian I). Namun Hassan Said (t.t) mengatakan bahawa terdapat sedikit perbezaan antara kedua-duanya. Kolej universiti membawa maksud universiti kecil dan memberi fokus kepada sesuatu bidang sahaja.

Berdasarkan definisi tersebut, kolej universiti dalam kajian merujuk kepada institusi pengajian tinggi yang memberi fokus kepada bidang pengajian Islam dalam sistem pendidikannya dengan menjadikan bahasa Arab sebagai bahasa pengantar dalam proses penyampaian.

#### **1.9.1(e) Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua**

Bahasa kedua dan bahasa asing merupakan dua terma yang hampir dari sudut takrifannya. Kedua-duanya merujuk kepada bahasa yang dipelajari selepas

bahasa ibunda. Namun, penggunaan kedua-dua istilah ini dibezakan dengan persekitaran dan penggunaan bahasa-bahasa tersebut (Nemati, 2011).

Bahasa kedua didefinisikan sebagai bahasa yang diperolehi atau dipelajari selepas bahasa ibunda (Gass & Selinker, 1994). Terma ini juga ditakrifkan sebagai bahasa yang dipelajari selepas bahasa ibunda tanpa mengambil kira pembelajaran bahasa ketiga, keempat dan seterusnya. Berdasarkan teori pemerolehan bahasa kedua, situasi ini melibatkan dua proses utama, pemerolehan bahasa secara semulajadi (langsung) dan pembelajaran bahasa di dalam kelas (tidak langsung) (Gass & Selinker, 1994). Sebagai contoh, pembelajaran bahasa Inggeris dalam kalangan warga Somalia di New Zealand dianggap sebagai bahasa kedua. Kedua-duanya terma ini akan digunakan secara bersilang merujuk kepada pemerolehan bahasa kedua secara umum.

Terma bahasa asing juga merujuk kepada bahasa yang dipelajari oleh seseorang selepas bahasa ibunda namun bukan dalam suasana bahasa tersebut (Gass & Selinker, 1994). Terma ini digunakan dalam konteks di mana sesuatu bahasa itu tidak digunakan sebagai bahasa komunikasi atau sebagai medium perantaraan. Sebagai contoh Jepun, Brazil, Korea dan Mexico adalah antara negara di mana pembelajaran bahasa Inggeris dianggap sebagai bahasa asing (Nemati, 2011).

Di Malaysia, Bahasa Melayu diberikan kedudukan istimewa sebagai bahasa rasmi kebangsaan, manakala bahasa Inggeris diberikan kedudukan sebagai bahasa kedua yang mendapat perhatian khusus pemerintah dalam konteks negara. Menurut Zulkifley (1994), walaupun penggunaan bahasa Inggeris lebih meluas berbanding bahasa lain seperti bahasa Arab, namun bahasa Arab menjadi bahasa

yang digunakan dalam kalangan sebahagian komuniti Melayu khususnya bagi lepasan-lepasan timur tengah dan mereka yang berkecimpung dalam bidang pengajian Islam (Zulkifley, 1994).

Daripada kenyataan di atas, bahasa Inggeris dan bahasa Arab merupakan bahasa yang penting di Malaysia. Walau bagaimanapun, secara realitinya, penggunaan bahasa Inggeris lebih meluas berbanding bahasa Arab kerana ia dianggap sebagai bahasa terpenting selepas bahasa Melayu berdasarkan polisi yang ditetapkan oleh kerajaan. Justeru, pengajaran dan pembelajarannya dikatakan bermula seawal di peringkat rendah lagi.

Walaupun bahasa Arab diwartakan sebagai bahasa asing dalam sistem pendidikan kebangsaan, namun berdasarkan perbincangan di atas, dalam situasi-situasi tertentu, ia juga boleh dianggap sebagai bahasa kedua. Dalam konteks pendidikan tinggi, khususnya di beberapa buah institusi pengajian tinggi Islam, bahasa Arab merupakan bahasa yang digunakan sebagai pengantar dalam proses pembelajaran dan pengajarannya serta medium interaksi dalam kalangan warganya. Kedudukan ini menjadikan bahasa Arab sebagai teras dalam konteks komunikasi dan penguasaannya adalah satu keperluan bagi menyempurnakan aspek pembelajaran dan untuk tujuan kerjaya pada masa hadapan.

Berdasarkan takrifan-takrifan yang telah dikemukakan, terma bahasa Arab sebagai bahasa kedua yang digunakan dalam kajian ini adalah merujuk kepada kedudukan dan penggunaan bahasa Arab sebagai bahasa pengantar rasmi dan medium komunikasi dalam kalangan komuniti dan populasi yang dikaji.



Berbeza dari bahasa Inggeris, bahasa Arab hanya dikuasai sebagai bahasa kedua bagi segelintir masyarakat Melayu sahaja. Lazimnya, bahasa ini dikuasai dan dipertuturkan oleh kelompok masyarakat yang mempunyai kecenderungan dalam menguasai bidang-bidang agama Islam. Bahasa ini menjadi satu keperluan bagi mereka yang ingin mengikuti pengajian di pondok-pondok selain dipertuturkan oleh golongan cendekiawan yang berlatarbelakangkan pendidikan di timur tengah. (Zulkifley Hamid, 1994).

## **BAB DUA**

### **SOROTAN LITERATUR**

#### **2.0 Pendahuluan**

Bahasa menurut kamus Dewan (Edisi 4, 2005:107) ialah “sistem lambang bunyi yang dipakai sebagai alat perhubungan dalam lingkungan satu kelompok manusia”. Bahasa diperlukan bagi menzahirkan perasaan dan keinginan, memenuhi kehendak dan tuntutan serta membentuk pemikiran dan kefahaman. Setiap manusia memiliki sekurang-kurangnya satu bahasa yang digunakan sejak kecil dan ia dinamakan bahasa ibunda.

Realitinya, perhubungan manusia tidak terbatas kepada satu kelompok manusia sahaja, malah ia merentasi sempadan budaya dan negara. Bagi membolehkan hubungan ini terbentuk, manusia perlu menguasai bahasa lain selain bahasa ibundanya sebagai wadah perhubungan. Bahasa yang dikuasai selepas penguasaan bahasa ibunda dikenali sebagai bahasa kedua atau bahasa asing (Kamus Dewan, Edisi 4, 2005).

Penguasaan bahasa kedua membuka ruang kepada penuturnya untuk menyusuri budaya dan tamadun sesuatu bangsa. Pandangannya terhadap dunia lebih terbuka dan keupayaannya menguasai bahasa tersebut merupakan satu aset yang sangat berharga.

Keutamaan menguasai bahasa kedua juga boleh dilihat dari sudut kerjaya. Individu yang menguasai bahasa selain bahasa ibundanya akan memiliki peluang yang lebih besar untuk diterima di pasaran kerja.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua di Malaysia, aspek ini turut diberi perhatian. Bahasa Arab tidak lagi dikuasai kerana faktor keagamaan semata-mata, malah ia turut dipengaruhi oleh faktor-faktor lain terutamanya minat dan kerjaya.

## **2.1 Pembelajaran Bahasa Kedua dan Penguasaan Kosa Kata**

Bahasa Kedua merujuk kepada bahasa yang dikuasai oleh seseorang individu selepas penguasaan bahasa ibundanya (Kamus Dewan, Edisi 4, 2005:107). Ia juga ditakrifkan sebagai bahasa asing pertama yang dipelajari oleh seseorang dan digunakan secara meluas di sesebuah negara (Nuraihan, Nafi & Badri, 2003).

Dalam penguasaan bahasa kedua, dua proses utama yang terlibat adalah pemerolehan dan pembelajaran. Pemerolehan bahasa kedua merujuk kepada proses penguasaan bahasa menerusi persekitaran semulajadi (Nuraihan, Nafi & Badri, 2003). Ia merupakan proses menguasai bahasa secara semulajadi melalui interaksi komunikasi yang bersifat komprehensif. Manakala pembelajaran bahasa pula merujuk kepada proses yang berlaku secara sedar dalam satu situasi pendidikan formal (Krashen, 1981).

Kedua-dua proses ini mempunyai kaitan yang sangat signifikan antara satu sama lain. Kedua-duanya menjadi teras dalam penguasaan bahasa di mana pemerolehan bahasa merupakan ruang bagi penutur memperolehi bahasa secara semulajadi manakala pembelajaran bahasa pula berperanan memperbaiki dan memperkukuh pengetahuan penutur terhadap disiplin-disiplin bahasa berteraskan pengajaran (Krashen, 1981).

Pembelajaran bahasa kedua merupakan satu proses yang sangat kompleks. Brown (2000) berpendapat bahawa pemerolehan bahasa kedua tidak semudah menguasai bahasa pertama. Ia merupakan sebahagian daripada proses pembelajaran manusia secara umum yang melibatkan perubahan kognitif dan berkait rapat dengan jenis personaliti. Ia juga terjalin dengan pembelajaran budaya bahasa baharu yang melibatkan pembentukan sistem linguistik baharu serta pembelajaran wacana dan fungsi komunikasi dalam bahasa tersebut.

Kenyataan ini tidak menolak dakwaan wujudnya persamaan antara pembelajaran bahasa pertama dan bahasa kedua. Namun tempoh masa yang dilalui oleh pelajar untuk mempelajari bahasa kedua tidak mungkin sama seperti yang dilaluinya sewaktu menguasai bahasa pertama (Folse, 2004). Dalam bahasa pertama, setiap saat mampu dimanfaatkan oleh pelajar, sedangkan dalam pembelajaran bahasa kedua mereka dihipit kesuntukkan masa dan ruang komunikasi yang komprehensif. Dalam keterbatasan waktu ini juga pelajar perlu didedahkan dengan banyak kosa kata, frasa-frasa dan simpulan-simpulan bahasa dan ini merupakan realiti dalam pembelajaran bahasa kedua yang menjadi kesukaran kepada pelajar.

Namun, satu titik persamaan yang perlu diakui adalah penguasaan bahasa tidak semata-mata bergantung kepada pengetahuan mendalam terhadap disiplin ilmu tatabahasa. Malah keupayaan menghasilkan ayat-ayat bersistematik sangat bergantung kepada stok perkataan yang dimiliki seseorang (ʿIbrāhīm, 1997). Apa yang menjadi keutamaan kepada penutur atau pelajar adalah mesej yang ingin disampaikan dapat difahami dan bukannya sekadar mengetahui bentuk-bentuk ujaran yang bersistematik semata-mata (Zulkifley, 1994)

Proses pemahaman sangat penting dalam komunikasi dan interaksi. Menurut Zulkifley (1994) tiga prosedur perlu dilalui bagi melengkapkan proses ini iaitu mempersepsi rangsangan bunyi, membina perwakilan fonetis dan membina representasi semantik.

Kenyataan ini memberikan satu isyarat yang jelas bahawa konsep makna merupakan satu elemen yang sangat penting dan perlu diberikan penekanan dalam penguasaan bahasa, khususnya bagi bahasa kedua. Nadi bagi kefahaman dan penggunaan sesuatu bahasa adalah leksikal (Hunt & Beglar, 2005) dan tugas paling penting yang perlu dilalui oleh pelajar bagi memperoleh sesuatu bahasa adalah menguasai sebesar mungkin saiz kosa kata dalam bahasa tersebut (Lewis, 2000). Menurut Rushdi Taemah(2005):

”أَنَّ تَعْلُمَ الْمُفْرَدَاتِ مَطْلَبٌ أَسَاسِيٌّ مِنْ مَطَالِبِ تَعْلُمِ اللُّغَةِ الثَّانِيَةِ وَشَرْطٌ مِنْ شُرُوطِ  
إِجَادَتِهَا“

Maksudnya: “Pembelajaran kosa kata merupakan salah satu daripada tuntutan asas dalam pembelajaran bahasa kedua dan merupakan salah satu syarat kepada penguasaannya”

Penguasaan kosa kata tidak bermaksud sekadar mengetahui perkataan beserta makna kamusnya semata-mata, malah ia perlu disertai dengan keupayaan menggunakannya dengan baik dan sesuai (Taemah, 2005; 'Ibrāhīm, 1997). Penguasaan kosa kata mampu dicapai melalui pengumpulan perkataan dalam ayat berbanding kaedah yang hanya menghimpunkan kata secara tidak sistematik (Rosni Samah, 2013). Ini menunjukkan bahawa penguasaan kata tidak hanya dilihat dari sudut penguasaannya

secara satu unit bebas, malah ia perlu disusuli dengan keupayaan meletakkan unit leksikal tersebut dalam sesuatu ayat ('Ibrāhīm, 1997).

Penguasaan kata dan penguasaan bahasa sememangnya mempunyai hubungan yang sangat rapat. Bahasa yang baik sangat bergantung kepada penguasaan kosa kata yang baik. Menurut Rosni Samah (2013) tahap penguasaan bahasa asing terletak kepada tahap penguasaan kosa kata.

### **2.1.1 Kosa Kata – Antara Pengabaian Dan Kepentingan**

Kosa kata merupakan istilah yang sinonim dengan perbendaharaan kata. Kosa kata merupakan himpunan sejumlah perkataan yang terdapat dalam bahasa dan berperanan membentuk sistem leksikalnya. Ia juga dianggap sebagai stok perkataan asas yang dapat dirujuk oleh penutur ketika melalui pelbagai situasi bahasa yang juga dikenali sebagai leksikon (Nathesan, 2011).

Kosa kata merupakan aspek penting yang perlu diberikan penekanan dalam pembelajaran bahasa (Rosni Samah, 2013; 'Ibrāhīm, 1997). Ia memiliki kedudukan yang istimewa dalam konteks penguasaan bahasa ('Abū Syarīf, Lāfīy & Ghaṭṭāsyā, 1989). Berbanding komponen-komponen bahasa yang lain, kosa kata dianggap kunci yang dapat menentukan tahap kefahaman seseorang dalam pembacaan sesuatu teks mahupun dalam suatu komunikasi (Che Radiah & Norhayuza, 2011; al-Syarbufiy, 2007; Fran Lehr et al, 2004), malah dianggap sebagai pusat yang menjana kecekapan komunikasi dan keberjayaannya (Decarrico, 2001).

Dalam usaha menguasai bahasa kedua mahupun bahasa asing, pelajar perlu mempunyai keupayaan untuk memahami apa yang didengar mahupun dibaca. Kegagalan untuk menguasai sejumlah kata yang mampu dimanfaatkan dalam situasi tersebut akan memberikan implikasi negatif dalam penguasaan bahasa tersebut. Justeru, kosa kata merupakan unsur yang sangat penting dalam penguasaan bahasa kedua mahupun asing (Rosni Samah, 2013) dan setiap kurikulum yang baik seharusnya menitikberatkan komponen ini (Folse, 2004).

Walaupun ramai yang mengakui kepentingan kosa kata dalam penguasaan bahasa kedua, namun kita kadangkala dibelenggu oleh beberapa persepsi kurang sihat. Folse (2004) telah menyenaraikan lapan persepsi dan amalan yang mengganggu pembangunan kosa kata dalam pembelajaran bahasa kedua mahupun asing.

- i. Kosa kata tidak diberikan penekanan sewajarnya seperti komponen-komponen bahasa yang lain khususnya tatabahasa.
- ii. Penggunaan senarai kosa kata dalam pembelajaran bahasa adalah tidak relevan.
- iii. Kosa kata hanya perlu dipersembahkan menerusi bentuk set semantik.
- iv. Penggunaan teknik terjemahan dalam menghuraikan perbendaharaan kata baharu merupakan satu teknik yang lemah.
- v. Penekanan berdasarkan konteks (*guessing from context*) sering dianggap sebagai teknik yang sangat berkesan sama seperti dalam penguasaan bahasa pertama.
- vi. Pelajar yang baik dalam penguasaan kosa katanya hanya menggunakan satu atau dua stail pembelajaran sahaja.

- vii. Pelajar bahasa asing hanya perlu menggunakan kamus satu bahasa sahaja dan bukannya kamus dwi-bahasa.
- viii. Perbendaharaan kata yang dibekalkan dalam kurikulum dan bahan pengajaran sering dianggap mencukupi.

Apa yang dikemukakan oleh Folse ini merupakan antara tanggapan kurang tepat sesetengah guru terhadap penekanan dan penguasaan kosa kata. Mungkin apa yang diutarakan ini tidak disuarakan secara zahir, namun kebiasaannya ia diterjemahkan dalam bentuk amalan-amalan yang dilakukan dalam proses pembelajaran dan pengajaran.

Selain Folse, ramai juga dalam kalangan para sarjana bahasa berpendapat bahawa aspek kosa kata seakan diabaikan dan kurang diberikan penekanan dalam proses pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua (Che Radiah & Norhayuza, 2011; Khoury, 2011; Meara, 1980, 2001). Richards (1976) dalam Che Radiah & Norhayuza (2011) melihat aspek pengabaian ini merujuk kepada ketidakseimbangan tumpuan dalam proses pengajarannya. Manakala al-Wā‘iliy (2004) berpendapat bahawa ramai dalam kalangan pendidik tidak memberikan tumpuan kepada perkataan baharu yang telah dipelajari menerusi teks dengan andaian ia tidak bermanfaat dalam situasi-situasi komunikasi.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, pengabaian aspek kosa kata dapat dilihat menerusi kekurangan tumpuan terhadap aspek ini dalam rujukan-rujukan bahasa Arab itu sendiri. Menurut ‘Abd al-Bāri (2010), pengalaman mengkaji bidang ini mendapati kurangnya aspek ini disentuh dalam karya-karya bahasa Arab. Menurut beliau lagi, negara barat telah mendahului Arab dalam bidang berkaitan kosa kata. Malah dalam sistem di barat, kosa kata turut ditawarkan sebagai satu matapelajaran dalam landskap



akademik mereka termasuk di peringkat pengajian tinggi. Proses pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia juga dilaporkan turut berhadapan dengan isu pengabaian ini (Che Radiah & Norhayuza, 2011).

Ramai dalam kalangan pendidik dan guru di Malaysia berpandangan bahawa pengajaran kosa kata tidak perlu diberikan tumpuan khusus dan ia sebenarnya telah diasimilasikan dalam pengajaran bahasa secara umum (Hassan Basri, 1994 dalam Che Radiah & Norhayuza, 2011). Malah terdapat juga sebahagian guru yang berpendapat bahawa pelajar tidak perlu diajar kosa kata yang banyak sebelum penguasaan nahu kerana dikhuatiri mereka akan melakukan kesilapan dalam penulisan ayat. Sebaliknya, perhatian serius perlu diberikan dengan sewajarnya kepada aspek ini kerana kelemahan pelajar banyak dilaporkan sebagai berpunca daripada kelemahan menguasai kosa kata (Sohair, 1990; Wan Hassan, 1995; Hamzah Hassan, 1997; Tarmizi, 1997; Rusniza, 1998; Ismail Muda, 1999; Dahab, 1999).

Perkara ini perlu diberikan perhatian sewajarnya oleh golongan pendidik. Kegagalan pelajar menguasai aspek ini dengan baik akan mendedahkan mereka kepada ketidakupayaan menguasai kemahiran-kemahiran yang lain dan seterusnya menggagalkan usaha memindahkan makna dan mesej yang ingin disampaikan (Che Radiah & Norhayuza, 2011).

Dari perspektif linguistik mahupun sosial, umum menyedari bahawa kosa kata sememangnya memainkan peranan penting dalam penguasaan bahasa khususnya bagi tujuan komunikasi. Perkara ini sering disentuh oleh para sarjana dalam bidang berkaitan dan kepentingan kosa kata dalam pembelajaran bahasa dapat disimpulkan seperti berikut:

## i- Kosa kata Adalah Asas Bahasa

Perkataan merupakan komponen asas dalam pembelajaran bahasa ('Abd al-Bāri, 2011) dan asas kefahaman bahasa (Mujāwir, 2000), khususnya dalam pembelajaran bahasa kedua atau bahasa asing (Rosni Samah, 2013). 'Ibrāhīm (1997) menjelaskan bahawa dua asas penting bahasa adalah علم المفردات (kosa kata) dan علم التركيب (tatabahasa). Perkataan dianggap sebagai batu binaan asas yang membentuk frasa, klausa, ayat (Muhammad Bukhari Lubis, 1998) dan bahasa secara keseluruhannya (Nathesan, 2011). Biasanya struktur ayat dimulakan dengan unit-unit perkataan terkecil dalam bahasa dan kosa kata harus berada pada keutamaan paling tinggi untuk dikuasai sebagai asas komunikasi dan medium perantaraan (Che Radiah & Norhayuza, 2011).

Asas yang perlu dipelajari oleh seseorang individu dalam mempelajari bahasa kedua, khususnya di awal tempoh pembelajarannya juga adalah perkataan. Kosa kata adalah aspek paling penting kerana ia melibatkan hubungan secara langsung dengan kemahiran-kemahiran bahasa yang lain. Kegagalan dalam menguasai kosa kata akan mengakibatkan kegagalan dalam menguasai kemahiran bahasa secara keseluruhan (Redzuan, 2006) dan tanpa perkataan sesuatu bahasa itu tidak mungkin dapat berfungsi seperti dijelaskan Wilkins (1972) “*Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed*”.

## ii- Kosa Kata Adalah Alat Pemindahan Makna

Kosa kata juga merupakan alatan asas yang digunakan untuk membentuk dan memindahkan makna (Olmos, 2005, 2009) khususnya dalam usaha mewujudkan

hubungan yang harmoni sesama penutur, samada melalui komunikasi lisan, mahupun aktiviti penulisan ('Abd al-Bāri, 2011). Tanpa pengetahuan perbendaharaan kata yang mencukupi, seseorang itu sukar memahami mesej yang ingin diterima atau yang hendak disampaikan (Nation, 2001; Momaniy dan al-Momaniy, 2011). Dalam keadaan tertentu, idea atau maklumat yang ingin disampaikan juga mampu dipindahkan dengan hanya menggunakan satu atau dua patah perkataan sahaja (Che Radiah & Norhayuza, 2011). Ini menunjukkan betapa pentingnya perkataan.

Kepentingan kosa kata juga dapat dilihat menerusi situasi-situasi bahasa yang mungkin dilalui. Sebagai contoh, apabila seseorang itu membuat lawatan ke sesebuah negara, benda penting yang dibawa bersama adalah kamus dan bukannya buku tatabahasa. Situasi ini memberikan petunjuk jelas betapa pentingnya kosa kata dalam proses mengguna dan menguasai sesuatu bahasa (Pujol, 2008) khususnya bagi tujuan menyampaikan hasrat dan keinginan.

### iii- Kosa Kata Adalah Lambang Keintelektualan

Kosa kata mempunyai hubungan yang rapat dengan tahap akademik dan tahap keintelektualan seseorang. Ia seringkali dijadikan alat pengukur dan indikator dalam menentukan tahap-tahap tersebut. Walaupun ia bukanlah indikator yang tepat, namun penggunaan bahasa khususnya pemilihan kata yang baik adalah cerminan kepada ketinggian tahap akademik dan keintelektualan seseorang selain mampu menunjukkan betapa banyak pembacaan dilakukan oleh individu terbabit (Waring & Nation, 1997). Daripada kenyataan ini, apa yang boleh difahami adalah sekiranya tahap ketinggian akademik dan keintelektualan seseorang boleh diandaikan menerusi bahasa dan kata yang

digunakan, ia juga boleh digunakan untuk meramal tahap kelemahan seseorang dalam menguasai sesuatu bahasa.

Penguasaan kosa kata juga mempunyai hubungan yang rapat dengan penguasaan bahasa seseorang. Taemah (t.t) menjelaskan bahawa tahap piawaian penguasaan bahasa dan pencapaiannya harus tertumpu kepada penguasaan kosa katanya. Menurut Taemah (t.t): 615).:

"إِنَّ مَعْيَارَ الْكَفَاءَةِ فِي تَعْلِيمِ الْمُفْرَدَاتِ أَنْ يَكُونَ الطَّالِبُ قَادِرًا عَلَى تَرْجُمَتِهَا إِلَى لُغَتِهِ الْقَوْمِيَّةِ وَإِيجَادِ مُقَابِلِهَا وَقَادِرًا عَلَى تَحْدِيدِ مَعْنَاهَا فِي الْقَوَامِيسِ وَالْمَعَاجِمِ الْعَرَبِيَّةِ بِالإِضَافَةِ إِلَى قُدْرَةِ اسْتِخْدَامِهَا اسْتِخْدَامًا صَحِيحًا مُنَاسِبًا"

Maksudnya: “ Tahap piawaian pengajaran kosa kata mestilah mampu melahirkan pelajar yang berwibawa m terjemahannya atau sekurang-kurang mampu memberikan padanan yang sesuai dalam bahasa ibundanya. Beliau juga harus berkemampuan menentukan makna yang sebenar menerusi kamus-kamus Arab selain mampu untuk menggunakannya dengan penggunaan yang betul dan sesuai.”

#### iv- Kosa Kata Adalah Asas Keyakinan Diri

Dalam konteks psikologi dan sosial, penguasaan kosa kata memberi kesan yang sangat besar dalam membentuk keyakinan diri dan personaliti pelajar sewaktu berinteraksi. Penguasaan terhammmmmmmmdap kosa kata akan membuka dimensi dan pola pemikirannya terhadap persekitaran, memupuk interaksi sosial dan seterusnya mengukuhkan keyakinan dalam diri. Manakala kegagalan menguasai aspek ini bakal berdepan kesukaran berinteraksi dan berhubung dengan penutur-penutur lain dan hilang

keupayaan mengemukakan pandangan yang pastinya mengundang perasaan rendah diri, bosan serta membawa kepada pemencilan diri dari sebarang aktiviti bahasa secara total ('Abd al-Bāri, 2011).

#### v- Kosa Kata Adalah Pemangkin Kemahiran Berbahasa

Keyakinan diri yang dibentuk hasil penguasaan kosa kata menjadi pemangkin utuh dalam pembelajaran bahasa khususnya melalui aktiviti-aktiviti bahasa yang disertai. Dalam konteks kemahiran membaca misalnya, apabila seseorang individu itu mempunyai keupayaan yang baik untuk memahami teks yang dibaca, maka secara jelas ia akan menyuburkan semangat untuk terus membaca dan ini membuka ruang baginya untuk menambah pengetahuan, meningkatkan kemahiran serta mengembangkan potensi bahasanya ('Abd al-Bāri, 2011).

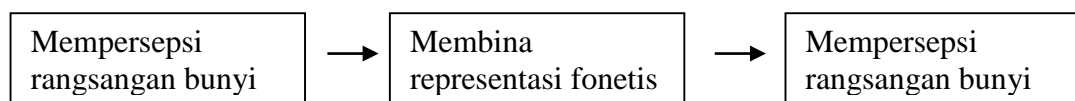
Kosa kata turut dilihat sebagai elemen yang mampu meningkatkan pencapaian bahasa. Seseorang pelajar yang memiliki sejumlah kata yang mencukupi mampu menguasai bahasa dengan lebih pantas (Naṣīrāt, 2006) dan mempunyai tahap kefahaman lebih baik (Mujāwir, 2000) berbanding pelajar yang lain.

#### **2.1.2 Kosa Kata Dan Pemetaan Makna**

Makna merupakan unsur sangat penting yang dibawa oleh satu-satu perkataan. Malah ia merupakan elemen penting yang sentiasa mengiringi pembelajaran dan pemerolehan bahasa (al-Qādi, 2010). Aspek ini tidak wajar dipinggirkan, sebaliknya ia perlu ditekankan dalam usaha penguasaan kata. Ini kerana sekiranya perkataan yang

digunakan dalam sebarang aktiviti bahasa tidak mampu menyampaikan makna yang dikehendaki, maka bahasa atau kosa kata itu sendiri dianggap tidak dapat berperanan dan berfungsi dengan baik (‘Abd al-Bāri, 2011).

Untuk memahami sesuatu perkataan, pendengar atau pembaca perlu melalui tiga proses seperti yang telah dinyatakan sebelum ini (lihat rajah 2.1). Data yang diterima samada dalam bentuk bunyi atau tulisan adalah simbol yang perlu diterjemahkan bagi menghasilkan makna. Simbol ini digunakan untuk membina satu representasi fonologi dan kemudiannya ditukarkan kepada representasi semantik untuk menghasilkan makna yang dikehendaki. Proses ini berlaku secara berurutan dan ia merupakan suatu proses mental ( Zulkifley 1994: 34).



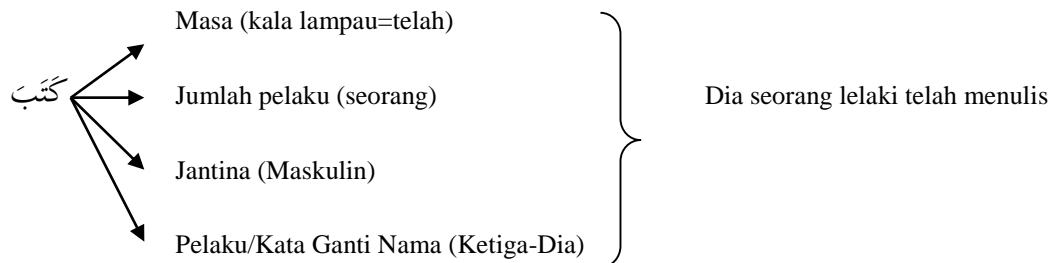
Rajah 2.1: Proses Pemahaman

Proses ini memerlukan satu pengkalan data yang luas bagi menghasilkan makna. Sekiranya simbol yang ingin diproses tidak terdapat dalam pengkalan data tersebut maka ia amat sukar untuk diterjemahkan dalam bentuk makna. Namun beberapa persoalan yang timbul ialah bagaimana pengkalan data yang luas ini menyimpan maklumat dan mengeluarkannya apabila diperlukan? Dan adakah maklumat ini disimpan secara sistematik atau disimpan dalam satu senarai rawak yang sangat luas?

### 2.1.2.1 Pembentukan dan Penggolongan Kata Bahasa Arab

Bahasa Arab digolongkan sebagai bahasa fleksi atau *flectional language* (اللُّغَةُ التَّصْرِيفِيَّةُ). Penggolongan ini memperlihatkan berlakunya perubahan dalaman bagi setiap unit kata yang terbentuk dan setiap satunya membawa ciri-ciri khusus yang berkaitan dengan aspek masa, jumlah, jantina dan beberapa aspek lain secara serentak (Mohd. Zaki & Che Radiah, 2010).

Sebagai contoh, perkataan كَتَبَ yang terdiri daripada kata kerja kala lampau sememangnya sarat dengan ciri-ciri semantik. Walaupun ia kelihatan sebagai satu unit kata yang kecil namun makna yang dibawa adalah “dia seorang lelaki telah menulis”. Hal ini dapat dijelaskan menerusi rajah di bawah:



Rajah 2.2: Makna yang Dibawa oleh Setiap Kata (Kata Kerja)

Perubahan dalaman bagi setiap kata ini juga menampakkan betapa kompleksnya sistem pembentukan kata dalam bahasa Arab (Mohd. Zaki & Che Radiah, 2010) sekaligus menunjukkan betapa besarnya khazanah kosa katanya (Taemah, t.t). Malah, Taemah (t.t) juga menyatakan bahawa ini merupakan salah satu kesukaran yang dihadapi oleh pelajar untuk menguasai kosa kata bahasa Arab.

Setiap perkataan yang terbentuk juga dianggap sebagai satu unit kata yang unik dan mampu berdiri sendiri untuk membentuk makna secara eksklusif (McCarthy, 1992:3). Sebagai contoh, perkataan كَاتِبٌ bermaksud penulis dan perkataan مَكْتَبَةٌ pula bermaksud perpustakaan. Kedua-dua perkataan ini boleh dilihat sebagai dua unit yang berbeza dan mempunyai makna yang tersendiri walaupun berasal dari kata dasar yang sama.

Dalam bahasa Arab, fenomena ini dinamakan *isytiqaq* atau derivasi. Fenomena ini menetapkan bahawa setiap kata dasar itu akan melahirkan beberapa perkataan yang lain. *Isytiqaq* secara umumnya terbahagi kepada tiga iaitu *istiqaq saghir*, *isytiqaq kabir* dan *istiqaq akbar* ('Abd al-Bāri, 2011; Che Radiah & Norhayuza, 2011).

Derivasi boleh dilihat menerusi dua tahap iaitu derivasi asas dan derivasi lanjutan (Mohd. Zaki & Che Radiah, 2010). Derivasi asas merupakan tahap di mana kata akar menerbitkan kata-kata terbitan, bermula daripada kata kerja kala lampau, kini dan perintah sehingga pecahan-pecahan kata asasnya. Sebagai contoh, perkataan كَتَبَ, اِكْتُبْ, اِكْتُبْ adalah pecahan kata dalam bentuk kata kerja, manakala perkataan كِتَابَةٌ, مَكْتُوبٌ, مَكْتُوبٌ, كَاتِبٌ adalah antara pecahan kata yang datang dalam bentuk kata nama yang ke semuanya berasal daripada kata akar yang sama iaitu كَتَبَ.

Manakala tahap derivasi kedua adalah derivasi lanjutan. Derivasi lanjutan merupakan tahap di mana kata akar dalam derivasi asas melahirkan beberapa kata akar baharu dalam bentuk kata kerja kala lampau sekaligus mempunyai pecahan derivasi asasnya yang tersendiri (Mohd. Zaki & Che Radiah, 2010). Sebagai contoh, kata dasar كَتَبَ akan melahirkan beberapa kata akar baharu berasaskan acuan atau *wazn* seperti



اَكْتَتَبَ كَتَبَ تَكْتَبُ اسْتَكْتَبَ تَكَاتَبَ كَانَبَ اُكْتَبَ dan setiap satunya mempunyai derivasi asasnya yang tersendiri.

Pembentukan kata dalam bahasa Arab disempurnakan oleh kedua-dua bentuk derivasi ini. al-Mutawakkil (1989) membahaskan perkara ini menerusi dua klasifikasi khusus iaitu *al-mufradāt al-’uṣūl* dan *al-mufradāt al-musytaqqāt*. *al-Mufradāt al-’Uṣūl* atau kosa kata asal merujuk kepada perubahan sesuatu kata dasar yang terdiri daripada tiga huruf samada فَعَلَ فَعِلَ فَعُلَ kepada acuan-acuan yang berkaitan dengannya. Sebagai contoh perkataan ك ت ب bakal berubah bentuknya berdasarkan acuan-acuan berikut مَفْعَلٌ – مَكْتَبٌ , فِعَالَةٌ – كِتَابَةٌ , مَفْعُولٌ – مَكْتُوبٌ , فَاعِلٌ – كَاتِبٌ dan sebagainya.

Manakala *al-mufradāt al-musytaqqāt* atau kosa kata terbitan merujuk kepada kosa kata yang terbit daripada *al-mufradāt al-’uṣūl*. Dan ia merupakan kosa kata yang terbentuk mengikut acuan-acuan yang agak kompleks (al-Mutawakkil, 1989).

Dalam konteks makna yang menjurus kepada kajian, kosa kata dibahagikan kepada tiga bentuk iaitu kata kandungan (كَلِمَاتُ الْمُحْتَوَى), kata berfungsi (كَلِمَاتُ وَظِيفِيَّةٌ) dan kata berkluster (كَلِمَاتُ عُنْفُودِيَّةٌ) (Abd al-Bari, 2011; Taemah , t.t).

#### i. Kata Kandungan

Kata kandungan (كَلِمَاتُ الْمُحْتَوَى) merupakan kata asas yang menjadi teras dalam sesuatu situasi bahasa. Perkataan yang dikategorikan sebagai kata kandungan termasuklah kata kerja (فَعْلٌ) dan kata nama (اِسْمٌ) beserta dengan pecahan masing-masing (Abd al-Bāri, 2011; Taemah, t.t.).

Berdasarkan pengkategorian ini, pecahan kata yang dikategorikan sebagai kata kandungan adalah seperti berikut (al-Qāḍīy, 2010):

1. Kata Kerja beserta pecahan-pecahannya.
  - a. *Fi'l māḍī* - Kata kerja kala lampau
  - b. *Fi'l muḍari'* - Kata kerja kala kini
  - c. *Fi'l 'amr* - Kata kerja perintah
2. Kata Nama beserta pecahan-pecahannya.
  - a. *'Ism dhāt*
  - b. *'Ism Masḍar*
  - c. *'Ism fā'il*
  - d. *'Ism Maḍ'ūl*
  - e. *Ṣifat Musyabbahat*
  - f. *'Ism Tafḍīl*
  - g. *'Ism makān* dan *ism zamān*
  - h. *'Ism 'ālat*

Seperti yang telah dinyatakan, pecahan-pecahan yang banyak ini merupakan salah satu kesukaran yang dihadapi oleh pelajar, begitu juga dalam konteks pengiraannya bagi tujuan statistik (Taemah, t.t.). Berdasarkan maklumat ini, kata kerja atau *fi'l* dari sudut masa terbahagi kepada tiga iaitu kata kerja masa lampau (*fi'l māḍī*), kata kerja kala kini (*fi'l muḍari'*) dan kata kerja perintah (*fi'l 'amr*). Sebagai contoh perkataan كَتَبَ adalah *fi'l māḍī*, يَكْتُبُ adalah *fi'l muḍari'* dan اُكْتُبْ adalah *fi'l 'amr*. *Fi'l māḍī* dan *fi'l muḍari'* masing-masing mempunyai 14 pecahan berdasarkan kata gantinama dalam bahasa Arab, manakala *fi'l amr* pula hanya mempunyai enam pecahan sahaja. Bagi tujuan kajian ini, pecahan-pecahan bagi setiap jenis *fi'l* yang dinyatakan dikira sebagai satu unit

kata tanpa mengambil kira pecahannya dari sudut gender (*muzakkar/muannath*) dan bilangan (*mufrad, muthanna* dan *jama'*).

Manakala bagi kata nama atau *ism*, pecahan perkataannya adalah lebih besar. Dari sudut binaan kata nama secara umum, ia terbahagi kepada dua bahagian iaitu *jāmid* ('*ism dhāt* dan '*ism maṣdar*) dan *musytaq*. Antara pecahan perkataan yang terdapat dalam jenis kata ini (*musytaq*) ialah '*ism fa'il*, '*ism maf'ul*, *ṣifat musyabbahat*, '*ism tafḍīl*, '*ism makān* dan *zamān*, '*isim alat* dan sebagainya. Setiap satunya mempunyai *wazn* atau imbalan yang unik bergantung kepada makna yang dikehendaki.

Konsep ini menjelaskan apabila sesuatu perkataan itu diletakkan dalam acuan tertentu, maka makna yang dihasilkan adalah mengikut makna yang dibawa oleh acuan tersebut. Sebagai contoh perkataan كَتَبَ akan menghasilkan makna yang berbeza mengikut acuan yang digunakan seperti *maṣdar* (acuannya فَعَالَةٌ) menjadi (كِتَابَةٌ) maksudnya penulisan), '*ism fā'il* (acuannya فَاعِلٌ) menjadi (كَاتِبٌ) maksudnya orang yang menulis atau penulis), '*ism maf'ul* (acuannya مَفْعُولٌ) menjadi (مَكْتُوبٌ) maksudnya benda yang ditulis atau tertulis), '*ism makān* (acuannya مَفْعَلٌ) menjadi (مَكْتَبٌ) maksudnya tempat menulis (meja) atau مَكْتَبَةٌ tempat menyimpan bahan penulisan /perpustakaan) (al-Mutawakkil, 1989). Dan bagi tujuan kajian ini, setiap satu pecahan bagi kata nama dikira sebagai satu unit tanpa mengambil kira aspek gender (*mudhakkar/muannath*), penentuan (*nakirah/ma'rifah*) dan bilangan (*mufrad, muthanna* dan *jama'* kecuali *jama' taksīr*).

## ii. Kata Fungsi

Kata fungsi (كلمات وظيفية) pula adalah set perkataan yang berfungsi menghubungkan perkataan mahupun ayat bagi melengkapkan makna. Antara perkataan yang tergolong dalam bahagian ini ialah kata sendi (*hurūf jar*), partikel penghubung (*hurūf 'atf*), partikel nafi (*hurūf nafi*) dan sebagainya ('Abd al-Bāri, 2011; Che Radiah & Norhayuza, 2011; Taemah, t.t.).

## iii. Kata Kluster

Bahagian kata yang terakhir ialah kata berkluster (كلمات عنقودية). Kata ini merupakan kata bebas yang maknanya ditentukan hanya apabila dimasukkan perkataan lain. Sebagai contoh perkataan رَغِبَ memberi maksud suka pada gabungan رَغِبَ فِي dan memberi maksud sebaliknya apabila pada gabungan رَغِبَ عَنْ (Abd al-Bāri, 2011; Taemah, t.t.).

Mengetahui komposisi sesuatu perkataan dan bagaimana ia terbentuk merupakan salah satu cara yang boleh dimanfaatkan dalam pengajaran dan pembelajaran kosa kata. Prinsip yang telah dibincangkan ini boleh dimanfaatkan menerusi dua aspek. Yang pertama, prinsip ini boleh dilihat sebagai satu sistem bahasa sama seperti sistem-sistem yang digunakan dalam pengajaran ilmu *nahw* dan juga *ṣarf*. Yang kedua prinsip ini boleh digunakan oleh pelajar sebagai sumber bagi membuat eksperimen terhadap perkataan-perkataan yang dilaluinya secara sendiri (McCarthy, 1992:5). Dengan kata lain, pelajar akan menggunakan pengetahuannya untuk cuba membuat eksperimen bagi mendapatkan makna yang sesuai berdasarkan teknik *try and error*. Proses ini akan membuka dimensi baru dalam pengembangan kosa katanya.

### **2.1.3 Saiz Kosa Kata Dan Lingkungan Kefahaman**

Saiz kosa kata merupakan jumlah atau kuantiti kata yang dikuasai oleh seseorang individu. Ia mempunyai hubungan yang sangat rapat dengan penguasaan bahasa. Dalam masyarakat kita, seseorang individu yang memiliki saiz kosa kata yang luas kebiasaannya dianggap mempunyai tahap keintektualan yang tinggi dan sering dikaitkan dengan luas pengetahuan serta sikap rajin membaca.

Memiliki semua kosa kata yang terdapat dalam sesebuah bahasa adalah suatu matlamat yang terbaik, namun realitinya, ia mungkin suatu tuntutan yang terlalu ideal. Kenyataan ini mungkin agak keterlaluan kerana penutur jati sekalipun tidak berkemampuan untuk menguasai keseluruhan khazanah kosa kata dalam bahasa ibundanya.

Perbincangan ini membawa kita kepada beberapa persoalan. Berapakah jumlah sebenar kosa kata sesebuah bahasa, berapakah saiz kosa kata yang dimiliki oleh penutur asli dan berapakah pula saiz kosa kata yang perlu dikuasai oleh pelajar bagi tujuan pembelajaran bahasa keduanya?

#### **2.1.3.1 Bahasa dan Khazanah Kosa Kata**

Terlalu sukar untuk kita tentukan dengan tepat berapakah jumlah sebenar perkataan yang terdapat dalam sesebuah bahasa. Isu-isu seperti pertambahan kosa kata baharu, kepupusan penggunaan perkataan lama dan pengkelasan perkataan berasaskan kategori merupakan antara isu-isu yang menyukarkan proses penentuan dengan tepat dibuat.

Dalam menentukan jumlah kosa kata bagi sesebuah bahasa, penggunaan kamus boleh dianggap sebagai satu pendekatan yang praktikal buat masa ini. Nation dan Waring (1997) berpandangan bahawa keputusan yang hampir tepat mampu diperolehi sekiranya proses ini dijalankan secara sistematik. Goulden, Nation dan Read (1990) mendapati kamus Webster Third New International (1963) yang merupakan kamus bahasa Inggeris bukan historikal terbesar mengandungi 114 000 perkataan.

Manakala kamus bahasa Arab terbesar seperti *al-Taj* dan *Lisan al-Arab* pula memiliki himpunan kata yang sangat besar dan jumlah ini sememangnya berada di luar jangkauan kemampuan penutur jati apatah lagi penuntut-penuntut bahasa kedua.

Penutur jati yang mempunyai tahap pendidikan yang baik dikatakan menguasai sekitar 20 000 perkataan secara purata (Goulden, Nation dan Read, 1990) tidak termasuk kata nama khas, kata terbitan, kata singkatan dan beberapa unit perkataan yang lain. Manakala individu yang berpengetahuan sederhana menggunakan 2500 perkataan secara purata dalam pertuturan hariannya, dan berdasarkan asas ini seseorang guru perlu menyediakan pelajar mereka dengan sejumlah perkataan yang benar-benar memberikan manfaat dari sudut penggunaan (al-Wā‘iliy, 2004).

Dalam konteks pemerolehan bahasa kedua, kewujudan kata-kata pinjaman yang meresap masuk dalam bahasa tersebut turut memainkan peranannya tersendiri dalam memperkaya kosa kata seseorang individu (Kirembwe dan Mohammad Najib, 2014). Jumlah perkataan Arab yang dipinjam oleh bahasa Melayu sememangnya tidak sedikit. Jumlahnya dianggarkan tidak kurang dari seribu perkataan seperti yang dilaporkan oleh beberapa sumber dan kajian (Mohd. Zaki, 1990). Jumlah perkataan Arab yang meresap

masuk ke dalam bahasa Melayu ini bukan sahaja memperkaya dan memperkuat kedudukan bahasa Melayu, malah ia turut memberi kelebihan dan nilai tambah kepada mana-mana individu yang ingin mempelajari bahasa Arab sebagai bahasa kedua (Kirembwe dan Mohammad Najib, 2014).

### **2.1.3.2 Penguasaan Bahasa Kedua dan Saiz Kosa Kata**

Bersumberkan kajian yang dijalankan dalam bidang pemerolehan kosa kata bagi penutur jati, pelajar bahasa kedua juga dicadangkan supaya menguasai sebesar mungkin saiz kosa kata. Walau bagaimanapun, proses ini merupakan satu proses yang bersifat jangka panjang dan sukar untuk dicapai dalam waktu yang singkat.

‘Abd al-Bāri (2011) berpendapat bahawa usaha menentukan bilangan perkataan yang perlu diajar kepada kanak-kanak merupakan satu perkara yang agak sukar dilaksanakan. Hal ini disebabkan oleh beberapa faktor seperti faktor pengembangan bahasa, faktor individu serta perkembangan dunia pendidikan dan pengajaran.

Walaupun terdapat kesukaran dalam menentukan bilangan perkataan yang perlu didedahkan kepada pelajar, beberapa usaha telah dijalankan oleh beberapa pengkaji dalam menentukan jumlah yang diperlukan secara ilmiah. Kajian yang berteraskan bahasa pertama mendapati kadar tersebut adalah antara 12 000 hingga 20 000 perkataan (McCarten, 2007 dalam ‘Abd al-Bari, 2011; Goulden, Nation dan Read, 1990).

McKeown & Beck (2004) pula menyatakan bahawa seseorang individu yang matang dan berpengetahuan memiliki tiga kelas kata iaitu kosa kata asas, kosa kata berfrekuensi tinggi dan kosa kata berfrekuensi rendah. Mereka juga berpendapat bahawa kosa kata berfrekuensi tinggi mempunyai impak yang sangat kuat dan sangat produktif dalam mengembangkan saiz kosa kata yang dimiliki.

Kajian pemerolehan kosa kata bagi penutur jati menyatakan bahawa semua perkataan mempunyai nilai dan tahap keutamaan yang sama, sedangkan kajian yang berasaskan frekuensi menunjukkan isyarat yang jelas bahawa hanya sebahagian perkataan sahaja mempunyai nilai penggunaan yang tinggi berbanding perkataan-perkataan yang lain (McKeown & Beck, 2004; al-Wā‘iliy, 2004; Nation, 2001; McCarthy, 1992). Menurut Nation (2001):

*“ ... studies of native speakers’ vocabulary growth see all words as being of equal value to the learner. Frequency based studies show very strikingly that this is not so, and that some words are much more useful than other ”*

Menurut kajian, hanya sejumlah perkataan sahaja diperlukan oleh seseorang individu untuk sekurang-kurangnya mengetahui isi kandungan sesebuah teks. Pelajar bahasa kedua dilaporkan memerlukan sekurang-kurangnya 2000 kosa kata bagi mewakili hampir 80 % kefahaman terhadap teks yang dibaca (Schmitt, 2000; Nation & Waring, 1997; Nation & Hwang, 1995; Meara, 1995). al-Wā‘iliy, (2004) berpendapat 2500 perkataan adalah had yang perlu, manakala Laufer (1989, dalam Nation, 2001) pula mencadangkan 3000 perkataan yang mewakili 95 % keluasan liputan adalah satu nisbah yang baik.



Menurut Schmitt (2000), jumlah perkataan yang efisien bagi penguasaan bahasa sangat bergantung kepada matlamat pembelajarannya. Sekiranya seseorang pelajar itu mensasarkan pembelajaran bahasa bagi tujuan percutian, nyata bekalan yang diperlukan adalah dalam bentuk frasa-frasa berkeutamaan dan perkataan-perkataan asas seperti kata soalan, nombor dan sebagainya. Namun sekiranya pembelajarannya bermatlamatkan *survival* dan kelangsungan dalam berkomunikasi, 2000 perkataan merupakan satu jumlah yang realistik dan mampu membekalkan asas yang kukuh untuk ke peringkat pembelajaran seterusnya (Schmitt, 2000) dan pembangunannya adalah sangat penting khususnya di awal proses pembelajaran bahasa (Meara, 2000).

Berdasarkan perbincangan di atas, apa yang boleh disimpulkan adalah penguasaan 2000 perkataan asas berfrekuensi tinggi merupakan pendapat yang dipersetujui oleh ramai pengkaji. Jumlah ini adalah memadai bagi melayakkan pelajar untuk mengikuti pengajian mereka di peringkat universiti (Nation, 2001; Schmitt, 2000; Meara, 2000; Nation & Hwang, 1995).

Walau bagaimanapun, dapatan kajian-kajian tersebut tidak menghadkan penguasaan kosa kata setakat 2000 perkataan sahaja. Nation & Waring (1997) mengesyorkan agar proses penguasaan dan pengembangan kosa kata perlu diteruskan ke peringkat seterusnya. Jumlah ini adalah keutamaan dan ia merupakan peringkat kritikal yang perlu dilalui oleh pelajar bahasa kedua. Kenyataan ini dapat dijelaskan menerusi jadual berikut (Nation, 2001):

Jadual 2. 1: Saiz kosa kata dan keluasan liputan teks berdasarkan korpus Brown

Saiz Kosa Kata	Keluasan Liputan Teks
1000	72.0 %
2000	79.7 %
3000	84.0 %
4000	86.8 %
5000	88.7 %
6000	89.9 %
15,851	97.8 %

Jadual 2.1 di atas menunjukkan hubungan saiz kosa kata dengan peratusan keluasan liputan teks. Menerusi jadual tersebut, apa yang dapat dijelaskan adalah tahap kefahaman lebih 80 % mampu dicapai oleh seseorang penutur apabila beliau menguasai 2000 perkataan. Peratusan tersebut akan meningkat dengan skala yang kecil pada tahap-tahap berikutnya. Ini menunjukkan bahawa tahap penguasaan 2000 kosa kata adalah sangat penting dan kritikal. Proses penguasaannya harus dibangunkan secara konsisten dan berterusan.

#### 2.1.4 Frekuensi dan Senarai Kosa Kata

Menerusi perbincangan yang lalu, pelajar bahasa kedua dicadangkan untuk menguasai sekurang-kurangnya 2000 perkataan sebagai kunci untuk menguasai bahasa tersebut dengan baik. Namun persoalannya, bagaimanakah perkataan-perkataan ini diperolehi dan apakah asas-asas pilihannya?

Senarai kosa kata berfrekuensi (*word frequency list*) atau dalam bahasa Arabnya قائمة المفردات الشائعة merujuk kepada suatu senarai perkataan yang disusun mengikut frekuensi penggunaannya. Perkataan-perkataan ini diperolehi daripada sebuah korpus yang sangat besar. Frekuensi atau kekerapan sesuatu perkataan itu ditemui dalam

sejumlah tulisan atau teks yang merupakan salah satu aspek yang diambil kira sewaktu penyenaraian dibuat (Nation, 2001).

Senarai kosa kata berfrekuensi ini sering digunakan dalam bidang kajian bahasa kedua khususnya yang berkaitan dengan bidang penguasaan kosa kata dalam bahasa kedua. Malah ia merupakan salah satu cara yang menjamin kelangsungan dan kepentingan kata dalam silibus-silibus pengajaran bahasa (‘Abd al-Bāri, 2011).

Pembinaan senarai kosa kata berasaskan frekuensi bukanlah satu tugas yang mudah. Tambahan pula ia perlu melibatkan satu senarai korpus yang sangat besar dan mempunyai liputan yang sangat luas. Antara beberapa asas penting yang perlu dititikberatkan dalam pemilihan kata khususnya kata bahasa Arab adalah seperti berikut (Rosni Samah, 2013; ‘Abd al-Bāri, 2011; Taemah, 2005, Nation & Waring, 1997):

i. Frekuensi (*al-Tawātur*)

Frekuensi bermaksud kekerapan. Ia merujuk kepada keadaan di mana sesuatu perkataan muncul dalam sesebuah korpus serta mempunyai kekerapan pengulangan yang tinggi (Nation & Waring, 1997; Tammam et.al, 1981). Namun persoalannya, apakah saiz korpus yang munasabah bagi pembangunan sesebuah senarai kata berfrekuensi? McCarthy (1992) berpendapat bahawa berjuta-juta perkataan berkembang setiap hari. Namun para sarjana dalam bidang leksikal melaporkan bahawa apabila saiz korpus yang dianalisis mencecah jumlah lima juta perkataan, pola dan bentuk senarai kata berfrekuensi agak stabil dan tiada sebarang maklumat baharu bakal diperolehi selepas itu. Apa yang mungkin

berlaku adalah kemunculan beberapa perkataan baharu yang berkekerapan satu atau dua kali dan tidak memberi kesan kepada penyenaian yang dibuat.

ii. Julat Penggunaan (*al-Tawazzu' / al-Madā*)

Julat penggunaan merujuk kepada keadaan di mana sesuatu perkataan itu mempunyai kekerapan pengulangan yang tinggi merentas teks atau sumber yang pelbagai (Nation & Waring, 1997). Dengan kata lain, perkataan yang hanya berkekerapan tinggi dalam satu teks sahaja belum layak disenaraikan sebagai salah satu kata berfrekuensi. Perkataan yang membekalkan informasi yang berguna adalah kata yang bukan sahaja berfrekuensi tinggi, malah turut mempunyai julat penggunaan yang tinggi merentas bidang dan penggunaan (McCarthy, 1992). Selain dari itu, ciri ini juga merujuk kepada perkataan yang digunakan secara meluas oleh kebanyakan negara Arab dan bukan yang hanya tertumpu penggunaannya di sesebuah negara sahaja (Rosni Samah, 2013).

iii. Kesediaan (*al-Mutahiyyah*)

Merujuk kepada perkataan yang boleh digunakan oleh individu untuk menyampaikan sesuatu makna khususnya dalam bidang-bidang tertentu. Ciri ini mempunyai hubungan dengan aspek semantik berasaskan penyusunan perkataan mengikut bidang. Sebagai contoh, dalam pengajian bahasa bagi tujuan pelancongan, perkataan-perkataan yang berkaitan dengan bidang tersebut perlulah didedahkan kepada pelajar. Dengan ini, perkataan yang kerap digunakan dalam bidang tersebut mampu dikumpulkan dan dikuasai oleh pelajar (Rosni Samah, 2013).

iv. Kebiasaan (*al-'Ulfah*)

Merujuk kepada perkataan yang biasa digunakan oleh kebanyakan individu dan bukan dari perkataan yang ganjil dan janggal. Perkataan-perkataan ini merupakan perkataan yang sering ditemui dan tidak menjadi kesukaran bagi pelajar untuk menguasainya. Perkataan-perkataan ini mempunyai hubungan yang rapat dengan persekitaran pelajar dan kehidupan seharian mereka (Rosni Samah, 2013).

v. Kesempurnaan (*al-Syumūl*)

Merujuk kepada perkataan yang mempunyai beberapa makna dan mampu dimanfaatkan dalam banyak keadaan dan situasi. Aspek ini membantu pelajar dalam menguasai kata dengan cepat dan efektif. Sebagai contoh, penguasaan satu perkataan تناول mampu memberikan beberapa makna seperti تناول الطعام (menjamah hidangan), تناول الدواء (mengambil ubat) dan تناول الموضوع (membicarakan tentang tajuk) (Rosni Samah, 2013).

vi. Berkeutamaan (*al-'Ahammiyyat*)

Merujuk kepada perkataan yang dirasakan penting dan diperlukan oleh seseorang pelajar.

vii. Kearaban (*al-'Urubat*)

Mengutamakan penggunaan perkataan dan istilah Arab berbanding perkataan pinjaman atau asing semaksima mungkin.

Hasil perbincangan ini memberikan satu petunjuk yang jelas tentang kepentingan senarai kosa kata berfrekuensi dalam pembelajaran dan pengajaran bahasa kedua. Senarai

ini bukanlah satu kemestian, namun kewujudannya mampu dimanfaatkan oleh pelbagai pihak dalam menjamin kelangsungan proses pembelajaran dan pengajaran bahasa tersebut.

Bagi penggubal silibus, senarai kosa kata ini dapat dimanfaatkan dalam pemilihan kosa kata yang bersesuaian dan berkeutamaan dalam pembangunan modul. Guru pula boleh menjadikannya sebagai rujukan dalam memilih perkataan yang penting dan perlu diutamakan, memandangkan pengajaran bahasa kedua sering dihipit kesempitan waktu. Manakala bagi pelajar pula, senarai ini bukan untuk dibaca dan dihafal semata-mata, namun ia perlu dijadikan senarai semak yang boleh memberikan panduan kepada mereka dalam usaha memiliki 2000-3000 perkataan yang menjadi teras dalam kefahaman. Bagi penyelidik pula, senarai ini boleh dijadikan landasan dalam kajian mereka bagi tujuan pengukuran dan penyelidikan.

#### **2.1.4.1 Senarai Kosa Kata Berasaskan Frekuensi**

Penggunaan senarai kosa kata berfrekuensi dalam bidang kajian bahasa bermula sejak awal kurun ke 20. Edward Thorndike merupakan antara individu yang terawal menghasilkan senarai kosa kata dalam bahasa Inggeris menerusi tiga terbitan salah satunya ialah *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*, (1944). Senarai ini dibuat berdasarkan korpus bersaiz 18 juta perkataan dan 30 000 perkataan disenaraikan dalam senarai tersebut ('Abd al-Bāri, 2011; Nation & Waring, 1997; 'Abduh, 1979; Ta'emah, t.t).

Satu lagi senarai kosa kata bahasa Inggeris yang masyhur ialah *The General Service List* atau singkatannya GSL karya West (1953). Senarai ini mengandungi 2000

perkataan yang mewakili keluarga kata dan diperolehi daripada korpus yang bersaiz lima juta perkataan. Walaupun terdapat beberapa ralat dalam senarai ini, namun ia masih merupakan senarai kosa kata berfrekuensi terbaik sehingga ke hari ini (Nation dan Waring 1997; Bauman, t.t). Menguasai keseluruhan kosa kata yang terkandung dalam senarai ini dikatakan mampu memahami 80 % perkataan yang terdapat dalam sesebuah teks (Carter & McCarthy, 1995).

Korpus Brown (Kucera & Francis, 1982) merupakan satu lagi senarai kosa kata daripada sejuta perkataan yang diperolehi menerusi teks-teks lisan dan tulisan dalam pelbagai bidang. Korpus ini dihasilkan berbantuan analisis komputer dan digunakan secara meluas dalam bidang kajian pengkomputeran linguistik (Nation & Waring, 1997).

Dalam bidang bahasa Arab pula, kepentingan dan keperluan terhadap senarai kosa kata turut mendapat perhatian. Musa Brail (1940) antara tokoh yang terawal menghasilkan senarai kosa kata bahasa Arab ('Abd al-Bāri, 2011). Dalam karya tersebut, Brail telah menyenaraikan hampir 236 000 perkataan yang kerap digunakan dalam dua akhbar harian Mesir dan Palestin sekitar tahun 1937 hingga 1939 ('Abduh, 1979).

Sekitar tahun 1953, E.M Bailey pula telah mengeluarkan satu lagi senarai kosa kata berfrekuensi. Senarai kosa kata ini mengandungi hampir 200 000 perkataan yang dikumpul juga menerusi akhbar-akhbar harian di Mesir dan beberapa majalah mingguan dari negara yang sama ('Abd al-Bāri, 2011 ; 'Abduh, 1979).

Kedua-dua kajian yang dijalankan ini mempunyai satu persamaan yang nyata, iaitu kedua-duanya dijalankan menerusi akhbar-akhbar harian. Senarai perkataan yang terkandung dalam kedua-duanya lebih menjurus kepada bahasa kewartawanan. Kedua-

dua kajian ini telah membuka ruang dalam bidang pendidikan bahasa Arab untuk menghasilkan senarai kosa kata yang mampu dimanfaatkan dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa tersebut.

Beberapa tahun kemudian, muncul kajian-kajian yang berkaitan dengan kosa kata bahasa Arab seperti senarai kosa kata M.K Lotfi (1948), senarai kosa kata ‘Aqil (1953), senarai kosa kata Mahmud Rushdi Khathir (1955), senarai kosa kata Landau (1959), senarai Kosa Kata McCarus & Rammuny (1968), senarai kosa kata Abduh (1979) dan beberapa lagi kajian yang dijalankan oleh pihak berkepentingan di negara-negara seperti Morocco, Mesir dan juga Libya (‘Abd al-Bāri, 2011; ‘Abduh, 1979).

#### **2.1.4.2 Senarai Kosa Kata Berfrekuensi Bahasa Arab**

Sepertimana yang telah dibincangkan sebelum ini, kajian Brail (1940) dan kajian Bailey (1953) sedikit sebanyak telah membuka ruang kajian kosa kata dalam dunia pendidikan bahasa Arab. Kajian yang pada awalnya berkisar tentang akhbar-akhbar harian kemudiannya telah merentasi bidang pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab. Antara kajian-kajian utama yang dijalankan dalam bidang tersebut adalah seperti berikut:

i- **Senarai Kosa Kata ‘Aqil (1953)**

Kajian Fakhir ‘Aqil ini merupakan antara kajian yang terawal dijalankan selepas senarai kosa kata Bailey (1953) diterbitkan. Kajian ini diterbitkan di Dimasyq dan menyenaraikan hampir 188 000 perkataan yang dikumpul menerusi 18 buah buku bacaan di peringkat sekolah rendah yang digunakan di enam buah negara Timur tengah. Negara-negara tersebut adalah Palestin, Lubnan, Syria, Mesir, Arab Saudi dan Iraq (‘Abduh, 1979).



ii- Senarai Kosa Kata Khathir (1955)

Kajian Mahmud Rushdi Khathir (1955) ini merupakan kajian yang dijalankan berdasarkan senarai kosa kata sedia ada seperti senarai kosa kata Brail, senarai kosa kata Bailey, senarai kosa kata Lotfi dan senarai kosa kata ‘Aqil. Berdasarkan statistik yang dibuat terhadap sumber-sumber tersebut yang bersaiz korpus sekitar 400 000 perkataan, senarai Khathir menyenaraikan sekitar 1069 perkataan yang paling kerap digunakan berdasarkan sumber-sumber yang dikaji (‘Abd al-Bāri, 2011; ‘Abduh, 1979).

iii- Senarai Kosa Kata Landau (1959)

Senarai Kosa Kata Landau berjudul *A word Count of Modern Arabic Prose* diterbitkan pada tahun 1959 berdasarkan statistik yang dijalankan terhadap teks yang berkaitan dengan prosa arab. Landau telah menyenaraikan hampir 136 000 perkataan yang dikumpul menerusi 60 buah buku di Mesir yang berkaitan dengan bidang sastera seperti buku cerita, novel dan kritikan sastera. Selain dari itu buku-buku yang berkaitan dengan sejarah, pendidikan, ekonomi, politik, ilmu kemasyarakatan, falsafah, agama Islam, kekeluargaan dan travelog turut menjadi sumber utama dalam kajian beliau ( ‘Abduh, 1979).

Memandangkan jumlah bahan yang dijadikan kajian oleh Landau agak besar, maka metod pengumpulan yang digunakan oleh beliau agak berbeza dengan apa yang pernah dilakukan sebelumnya. Langkah pertama yang digunakan oleh Landau ialah memilih sepuluh buah buku daripada 60 buah buku yang telah ditentukan. Berdasarkan sepuluh buah buku tersebut, hanya perkataan yang

terdapat dalam sepuluh mukasurat pertama dan sepuluh mukasurat terakhir sahaja disenaraikan dan dijadikan bahan kajian. Manakala langkah kedua dijalankan dengan mengeluarkan perkataan yang terdapat dalam lima mukasurat pertama dan terakhir menerusi 50 buah buku selebihnya ('Abduh, 1979).

iv- Senarai Kosa Kata McCarus & Rammuny (1968)

*Word Count of Elementary Modern Literary Arabic Textbooks* merupakan senarai kosa kata yang dihasilkan oleh McCarus Ernest M dan Rammuny Raji M. Menjadikan kajian Landau sebagai panduan, kajian ini menyenaraikan perkataan-perkataan yang dikumpul menerusi 11 buah buku teks bahasa Arab yang digunakan sebagai bahan pengajaran bahasa tersebut di Amerika Syarikat (McCarus & Rammuny, 1968).

Senarai kosa kata McCarus & Rammuny menjadikan buku-buku teks bahasa Arab sebagai sumber mengumpulkan perkataan yang berfrekuensi tinggi. Pengumpulan berbantuan komputer ini mengumpulkan perkataan berdasarkan susunan abjad bermula dengan kata dasar setiap perkataan, sama seperti teknik yang dipersembahkan dalam kamus-kamus konvensional (McCarus & Rammuny, 1968).

Perkataan *jama'* disenaraikan secara berasingan namun dicatat selepas perkataan *mufradnya*. Begitu juga *fi'il mudhari'*, ianya dicatat selepas *fi'l madhi* sekiranya kedua-dua kata kerja itu didapati menerusi statistik tersebut. Senarai kosa kata ini mengandungi dua bahagian. Bahagian pertama menyenaraikan kosa kata beserta makna dalam bahasa Inggeris mengikut susunan abjad dan kata dasar. Kekerapan dan frekuensi dinyatakan bersama-sama dengan sumber perkataan tersebut

diperolehi. Manakala bahagian kedua adalah senarai kosa kata mengikut susunan abjad dan disusun mengikut susunan buku-buku teks terpilih (McCarus & Rammuny, 1968).

v- Senarai Kosa Kata al-Riyadh (1979)

Senarai Kosa Kata al-Riyadh yang juga dikenali dengan *al-Mufradat al-Sya'iat fi al-Lughah al-'Arabiyyah* ini adalah sebahagian daripada hasil usaha gigih Dawud 'Athiah 'Abduh dalam pengumpulan kosa kata yang mempunyai frekuensi kekerapan yang tinggi. Senarai kosa kata ini diterbitkan pada tahun 1979 oleh Percetakan al-Riyadh ( 'Abduh, 1979; al-Syarbufiy, 2007). Selain senarai kosa kata Mekah, senarai kosa kata al-Riyadh ini dianggap sebagai salah satu senarai kosa kata yang terbaik dan terbesar dalam bidang leksikal Arab (al-Syarbufiy, 2007).

Metod pengumpulan senarai kosa kata al-Riyadh ini adalah berdasarkan statistik kekerapan penggunaan perkataan. Senarai kosa kata ini mengandungi 3025 perkataan yang dianggap sangat kerap digunakan. Walaupun jumlah perkataan yang tersenarai dalam senarai kosa kata ini agak sedikit berbanding senarai-senarai kosa kata sebelumnya, namun 'Abduh telah membuat pemerhatian dan penelitian yang sangat terperinci (al-Syarbufiy, 2007).

Pendekatan yang digunakan dalam menghasilkan senarai kosa kata al-Riyadh ini adalah pendekatan statistik dengan perbandingan. 'Abduh menjelaskan bahawa senarai kosa kata ini terdiri daripada perkataan –perkataan yang terdapat dalam empat senarai kosa kata utama iaitu senarai kosa kata 'Aqil, senarai kosa kata Landau, senarai kosa kata Brail dan senarai kosa kata beliau sendiri yang tidak

pernah diterbitkan dengan saiz korpus keseluruhan berjumlah 700,000 perkataan. Perkataan- perkataan ini dikumpul menerusi akhbar dan buku-buku bacaan berkaitan sastera, prosa, syair, sejarah, ekonomi, pendidikan dan ilmu kemasyarakatan ('Abduh, 1979, al-Syarbufiy, 2007).

vi- Senarai Kosa Kata Mekah (1981)

Senarai kosa kata Mekah atau juga dikenali dengan *Qa'imat Makkah li al-Mufradat al-Syai'at* merupakan satu lagi senarai kosa kata yang penting diterbitkan pada tahun 1981 oleh Pusat Bahasa Arab di Universiti Umm al-Qura, Arab Saudi. Kajian ini dikendalikan oleh sekumpulan penyelidik dari universiti berkenaan dan diketuai oleh Tammam Hassan (al-Syarbufiy, 2007).

Senarai kosa kata Mekah ini telah mengumpulkan sebanyak 5446 perkataan yang diperolehi daripada lima sumber utama yang juga merupakan senarai kosa kata terdahulu. Sumber-sumber tersebut adalah senarai kosa kata al-Riyadh (1979), senarai kosa kata *Maahad al-Khortoum al-Dauliy* yang bernaung di bawah pertubuhan Isesco, senarai kosa kata *Hai'at al-Istisyariyyah li al-Maghrib al-'Arabiyy*, senarai kosa Universiti Michigan (*Graded Vocabulary for learners of Arabic*) dan soal selidik tentang kosa kata yang dijalankan oleh Mahmoud Fahmi Hijazi dan Rushdi Ahmad Taemah ('Abd al-Bari, 2011; al-Syarbufiy, 2007).

Metod pengumpulan perkataan dalam senarai kosa kata ini nyata sangat berbeza dengan apa yang pernah dilakukan sebelum ini. Senarai kosa kata ini didapati mengkategorikan perkataan dengan kod bermula dengan nombor 1 bagi perkataan yang berfrekuensi rendah sehinggalah ke nombor 5 bagi perkataan yang berfrekuensi tinggi. Walau bagaimanapun, menurut al-Syarbufiy (2007),

pendekatan yang digunakan dalam melabel perkataan-perkataan tersebut tidak dinyatakan dengan jelas.

Demikianlah beberapa contoh senarai kosa kata yang dibina berasaskan frekuensi dalam bahasa Arab. Senarai Kosa Kata al-Riyadh (1979) dan Senarai Kosa Kata Mekah (1981) merupakan dua senarai kata tersohor dalam bidang ini. Namun al-Syarbuiy (2007) dalam tulisannya menjelaskan bahawa Senarai Kosa Kata al-Riyadh (1979) adalah antara senarai yang terbaik pernah dihasilkan dalam bahasa Arab.

Manakala Senarai Kosa Kata Mekah (1981), walaupun mempunyai capaian yang luas ia tidak sepatutnya dianggap sebagai senarai kosa kata berfrekuensi kerana nyata unsur-unsur statistik dan analisis kekerapan tidak begitu kelihatan. Bahkan pada pandangan beliau kajian ini sangat bergantung kepada pengalaman peribadi dan naluri bahasa semata-mata. Justeru beliau beranggapan bahawa kajian ini tidak mempunyai unsur-unsur keobjektifan yang tinggi sebagaimana yang dilakukan oleh ‘Abduh sebelumnya (al-Syarbuiy, 2007).

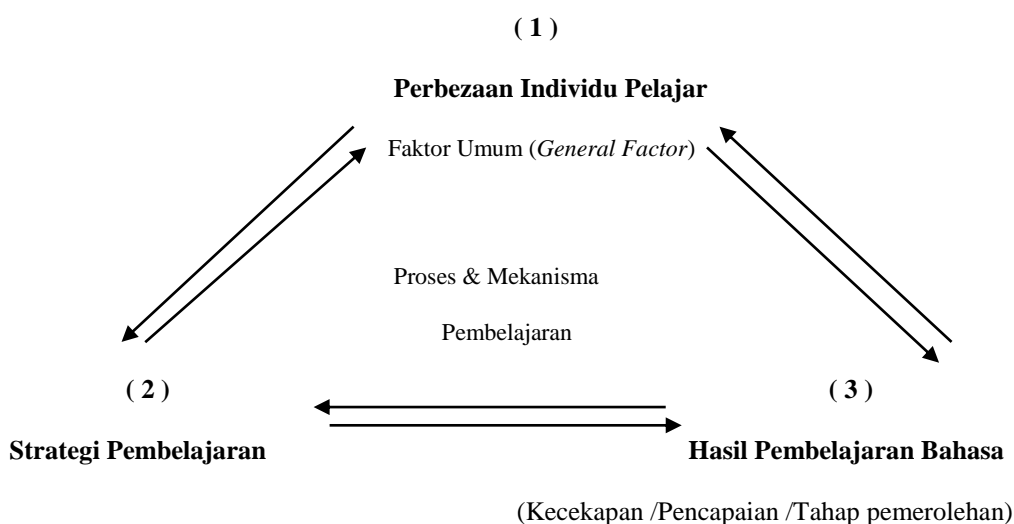
## **2.2 Perbezaan Individu Dan Saiz Kosa Kata**

Kajian-kajian yang dijalankan mendapati bahawa terdapat banyak faktor yang mempengaruhi pembelajaran bahasa samada secara positif mahupun sebaliknya. Salah satu daripada faktor-faktor tersebut adalah faktor perbezaan individu (Ellis, 1994).

Perbezaan individu merupakan salah satu variabel penting yang dilaporkan memberi kesan kepada hasil pembelajaran (Ellis, 1994) dan mampu dijadikan asas bagi meramal kegagalan mahupun kejayaan seseorang dalam pembelajaran bahasa

(Lightbown & Spada, 2011). Kajian-kajian yang dijalankan dalam bidang berkaitan juga menunjukkan terdapat banyak faktor yang dilaporkan mempengaruhi pembelajaran bahasa namun dengan pengelasan yang berbeza antara satu sama lain (Ellis, 1994).

Untuk itu, Ellis (1994) telah membentuk satu kerangka teori khusus bagi kajian yang melibatkan faktor perbezaan individu yang terdiri daripada tiga set variabel yang saling berhubung antara satu sama lain iaitu (i) perbezaan individu, (ii) strategi pembelajaran dan (iii) hasil pembelajaran seperti dalam rajah berikut:



Rajah 2.3: Kerangka model Pemerolehan Bahasa Kedua Ellis (1994: 473)

Berdasarkan kerangka teori ini, set variabel pertama terdiri daripada tiga komponen iaitu kepercayaan terhadap pembelajaran bahasa, keadaan-keadaan emosi dan faktor-faktor umum. Berdasarkan teori ini, pelajar dipercayai mempunyai kepercayaan dan kecenderungan terhadap pembelajaran bahasa dan dipengaruhi oleh keadaan emosi serta beberapa faktor umum lain seperti usia, bakat, stail pembelajaran, motivasi, personaliti dan sebagainya (Lightbown & Spada, 2011; Ellis, 1994).

Bagi set kedua variabel ini, ia terdiri daripada strategi-strategi yang digunakan oleh pelajar sewaktu proses pembelajaran bahasa kedua berlaku. Manakala set ketiga pula merupakan produk atau hasil kepada proses pembelajaran dan pemerolehan bahasa yang diistilahkan sebagai *language learning outcomes* (Ellis, 1994).

Secara umumnya, ketiga-tiga set variabel ini berinteraksi dan berhubung antara satu sama lain dalam bentuk yang sangat kompleks. Hubungan ketiga-tiga variabel ini wujud berpaksikan proses dan mekanisma pembelajaran bahasa. Ia juga menjelaskan bagaimana sesuatu input itu menjadi *intake* dan seterusnya berintegrasi dalam sistem antarabahasa pelajar (Ellis, 1994)

Dari sudut variabel perbezaan individu, kajian ini akan memberikan tumpuan kepada beberapa faktor yang berhubung secara langsung dengan individu pelajar dan dilaporkan memberi kesan kepada saiz kosa kata iaitu jantina, usia, latar belakang pendidikan dan motivasi (Nemati, 2011; Ellis, 1994).

### **2.2.1 Faktor Jantina**

Jantina dan umur merupakan antara variabel perbezaan individu yang mempengaruhi komunikasi (MacIntyre et al, 2003) dan juga dianggap sebagai pemboleh ubah sosial dalam pembelajaran bahasa kedua (Rua, 2006). Perbezaan jantina merupakan antara faktor yang mempengaruhi pembelajaran bahasa kedua amnya dan kosa kata khususnya. Namun faktor jantina sebagai salah satu pemboleh ubah dalam kajian berkaitan kosa kata kurang mendapat perhatian dalam kajian pembelajaran bahasa kedua berbanding faktor lain (Catalan, 2008) dan jika ada, tumpuan pada pemboleh ubah ini hanya dilihat terarah kepada beberapa aspek tertentu sahaja (Lin & Wu, 2003). Kajian-

kajian yang mendapati wujudnya perbezaan antara dua kelompok ini pula tidak membekalkan dapatan yang konsisten di mana pelajar lelaki didapati mendahului pelajar perempuan dalam beberapa aspek tertentu dan begitu juga sebaliknya (al-Hatibat, 1999).

#### **2.2.1.1 Jantina dan Pembelajaran Bahasa Kedua**

Faktor jantina merupakan salah satu daripada empat variabel sosial yang mempunyai hubungan dengan pembelajaran bahasa kedua mahupun asing selain faktor usia, kelas sosial dan etnik (Rua, 2006). Kajian yang melibatkan perbezaan jantina dan hubungannya dengan pemerolehan dan pembelajaran bahasa kebanyakannya bertumpu kepada mengenal pasti hubungan antara jantina dengan pencapaian, motivasi (Stanchfield, 1971; Wei, 2009), strategi pembelajaran (Catalan, 2003; Lin, 2011), keupayaan kognitif dan beberapa aspek lain (Rua, 2006). Beberapa kajian menunjukkan terdapatnya jurang antara jantina pada semua peringkat bermula dari peringkat pra-sekolah hinggalah ke peringkat pengajian tinggi (Stanchfield, 1971).

Kajian yang dijalankan dalam bidang pembelajaran bahasa kedua menunjukkan faktor jantina mempunyai perbezaan yang signifikan dengan strategi pembelajaran (Lin, 2011; Kamarul Shukri et al, 2009; Catalan, 2003; Oxford, 1990). Kajian mendapati bahawa pelajar perempuan mengamalkan strategi pembelajaran bahasa dengan lebih kerap berbanding pelajar lelaki (Lin, 2011; Catalan, 2003). Pelajar perempuan juga didapati berkemahiran dalam mempraktikkan strategi pembelajaran dengan lebih berkualiti (Wei, 2009).

Dalam konteks pencapaian, kajian juga membuktikan bahawa faktor jantina menunjukkan perbezaan yang signifikan dengan pencapaian dan penguasaan bahasa.



Pelajar perempuan dikenal pasti sebagai kelompok yang mempunyai pencapaian dan penguasaan bahasa yang lebih baik berbanding lelaki khususnya dalam aspek verbal. Dengan mengambil kira fungsi mental, pelajar perempuan juga mengatasi lelaki dalam banyak aspek bahasa dan kemahiran (Wei, 2009).

Kajian berkaitan keupayaan lisan dan pertuturan juga memperlihatkan bahawa pelajar perempuan mengatasi keupayaan pelajar lelaki. Pelajar lelaki mempunyai kesukaran dalam aspek artikulasi dan sebutan. Dalam aspek kelancaran, pertuturan pelajar lelaki juga sering terganggu dan ayat-ayat dipertuturkan secara berfragmen. Penyertaan mereka dalam darjah juga berada pada tahap yang rendah (Stanchfield, 1971).

Dalam aspek kecekapan mendengar juga dapatan yang diperolehi menunjukkan senario yang hampir sama. Pelajar lelaki didapati lemah aspek pendengaran seperti yang dihadapi dalam aspek pertuturan. Keupayaan mereka sangat bergantung kepada kecenderungan terhadap sesuatu topik. Kelemahan aspek pertuturan dan pendengaran secara tidak langsung memberikan kesan kepada aspek bahasa yang lain seperti keupayaan mendiskriminasi bunyi dan mengenalpasti elemen-elemen fonetik (Stanchfield, 1971).

Dalam konteks hubungan jantina dengan motivasi, kajian menunjukkan pelajar perempuan lebih bermotivasi berbanding pelajar lelaki. Pelajar perempuan mempunyai daya usaha yang tinggi untuk memuaskan hati guru. Motivasi mereka juga mudah terangsang dengan pujian guru yang mengiringi kesungguhan mereka setiap kali tugas yang diberi, diselesaikan dengan sempurna. Manakala bagi pelajar lelaki, kesungguhan mereka dapat dilihat hanya apabila sesuatu tugas atau pelajaran itu bersangkutan

dengan kecenderungan dan kegemaran mereka di samping terangsang dengan tugas yang lebih memberikan cabaran (Wei, 2009; Stanchfield, 1971).

Sebaliknya, dalam konteks pembelajaran bahasa Arab, kajian yang dijalankan ke atas pelajar-pelajar bukan Arab di Jordan, menunjukkan bahawa tidak wujud perbezaan yang signifikan antara lelaki dan perempuan dalam pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua. al-Ḥatībāt (1999) menjelaskan bahawa dapatan yang diperolehi ini tidak menyokong dapatan-dapatan sebelumnya disebabkan oleh beberapa faktor yang mempunyai tahap persamaan yang setara seperti pencapaian akademik, tahap kecerdikan, latar belakang sosioekonomi, bidang pengkhususan di universiti dan sebagainya.

Secara kesimpulannya, dapatan-dapatan yang dibincangkan di atas menunjukkan bahawa perbezaan antara lelaki dan perempuan adalah signifikan dengan banyak aspek dalam pembelajaran bahasa kedua. Pelajar perempuan mengatasi pelajar lelaki dalam banyak aspek khususnya tahap kecekapan verbal secara umum (Stanchfield, 1971; Wei, 2009; Catalan, 2003; Lin, 2011) walaupun dilihat bertentangan dalam beberapa aspek yang lain (Lin & Wu, 2003).

#### **2.2.1.2 Jantina dan Saiz Kosa Kata**

Secara umumnya, kajian bagi mengenalpasti hubungan antara dua pemboleh ubah jantina dan pemerolehan kosa kata tidak banyak diberikan tumpuan khusus (Catalan, 2008) serta tidak membekalkan dapatan secara konsisten (Blazer & Romanik, 2007).

Perbezaan jantina dilaporkan oleh sebahagian sarjana linguistik sebagai faktor yang tidak mempengaruhi pemerolehan kosa kata secara keseluruhannya (Hyde & Linn, 1988;

Laws, 2002). Sebaliknya beberapa kajian lain yang dijalankan membuktikan adanya hubungan yang signifikan antara kedua-duanya ( Huttenlocher et al, 1991; Blazer & Romanik, 2007).

Penelitian yang dijalankan oleh Hyde dan Linn (1988) secara meta-analisis ke atas 56 kajian berkaitan faktor jantina dan keupayaan lisan menunjukkan enam dapatan berpihak kepada lelaki dan lapan cenderung kepada perempuan. Walau bagaimanapun, analisis keseluruhan menunjukkan bahawa tiada perbezaan yang signifikan wujud antara jantina dan kosa kata.

Walaupun perbezaan antara lelaki dan perempuan secara keseluruhannya didapati tidak signifikan, namun beberapa dapatan yang diperolehi menunjukkan bahawa pelajar lelaki mempunyai saiz kosa kata yang lebih besar berbanding perempuan (Lin & Wu, 2003; Laws, 2002, al-Ḥatibāt, 1999) dan berkemungkinan berbeza mengikut peringkat umur (Catalan & Gallego, 2005-2008).

Pelajar perempuan mengatasi pelajar lelaki dalam aspek pendengaran manakala pelajar lelaki pula mengatasi keupayaan pelajar perempuan dalam aspek tatabahasa dan kosa kata (Lin & Wu, 2003). Pelajar lelaki didapati mempunyai saiz leksikal yang lebih besar berbanding pelajar perempuan bagi kategori perkataan bukan benda hidup seperti peralatan dan kenderaan, namun kajian secara keseluruhannya mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara lelaki dan perempuan dalam konteks perkataan merentas kategori secara keseluruhannya (Laws, 2002).

Walaupun secara keseluruhannya tiada perbezaan signifikan dilaporkan oleh banyak kajian, namun perkara ini perlu diberikan perhatian sewajarnya oleh pengkaji.

Perkara ini perlu diberikan perhatian kerana berkemungkinan perbezaan yang signifikan ditemui dalam kalangan pelajar mengikut peringkat usia khususnya yang lebih dewasa (Catalan & Gallego, 2005-2008)

Kajian Huttenlocher et al (1991) pula merupakan antara kajian yang telah mengenal pasti wujudnya perbezaan yang signifikan antara kedua-dua jantina. Kajian yang dijalankan ke atas 22 kanak-kanak yang berusia antara 14 hingga 26 bulan ini mendapati bahawa faktor jantina mempengaruhi perkembangan kosa kata. Kajian mendapati, secara purata kanak-kanak perempuan berkeupayaan mengatasi kanak-kanak lelaki dalam aspek perkembangan kosa kata, begitu juga saiz.

Bagi pelajar di peringkat sekolah menengah, Catalan (1992) mendapati perbezaan antara jantina dengan saiz kosa kata adalah signifikan. Pelajar perempuan dilaporkan mempunyai saiz kosa kata lebih besar daripada pelajar lelaki. Perkara ini dibuktikan menerusi jumlah perkataan yang besar digunakan oleh pelajar perempuan dalam tugas penulisan berbanding pelajar lelaki dalam kajian beliau.

Sebaliknya, dalam konteks pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua, al-Ḥatībāt (1999) melaporkan bahawa pelajar perempuan kurang berkeupayaan memahami perkataan yang didengari daripada pensyarah dalam sesi perkuliahan. al-Ḥatībāt (1999) menjelaskan bahawa kelebihan yang berpihak kepada lelaki ini berlaku disebabkan oleh peluang besar yang dimiliki oleh mereka dari aspek pergaulan dengan penutur jati dalam urusan harian ketika berada di masjid, pasar, bilik kuliah dan sebagainya, sekaligus memberikan isyarat wujudnya perbezaan dari sudut penguasaan kata oleh kedua-dua gender tersebut. Responden kajian terdiri daripada mahasiswa dan mahasisiwi bukan dari

negara Arab yang mempelajari bahasa Arab sebagai bahasa kedua di beberapa buah universiti utama di Jordan.

Secara kesimpulannya, dapatan-dapatan yang dilaporkan berkaitan perkara ini adalah tidak konsisten. Ini menunjukkan bahawa perbezaan antara lelaki dan perempuan mungkin hanya jelas kelihatan dari sudut biologi. Perbezaan antara lelaki dan perempuan wujud dalam banyak aspek walaupun bukan pada semua keadaan (Hyde, 2005). Dalam konteks saiz kosa kata, dapatan-dapatan lalu menunjukkan perbezaannya terlalu kecil dan tidak konsisten serta kadangkala berbeza bergantung kepada usia kelompok yang dikaji (Blazer & Romanik, 2007). Perbezaan yang wujud mungkin juga dipengaruhi oleh pemboleh ubah yang lain sebagai variabel perantara. Blazer dan Romanik (2007) juga mencadangkan agar kajian dijalankan bagi mengenalpasti tahap umur mana yang menunjukkan perbezaan dalam aspek penguasaan kosa kata.

### **2.2.2 Faktor Usia**

Kajian berkaitan perbezaan individu dalam pembelajaran bahasa kedua menunjukkan bahawa faktor usia juga mempengaruhi pembelajaran bahasa tersebut (MacIntyre et al, 2003, Singleton, 2001; Long, 1990) khususnya di peringkat sekolah (Collier, 1988). Kajian yang menghubungkan antara faktor usia dan pemerolehan kosa kata dalam pembelajaran bahasa kedua juga seakan tidak mendapat tumpuan (Pujol, 2008).

Faktor usia dalam kajian pembelajaran bahasa kedua merupakan isu penting yang perlu diberikan tumpuan dan ia dikaitkan dengan faktor masa. Perbincangan tentang topik ini seringkali membawa kita kepada persoalan siapakah lebih baik dalam pembelajaran bahasa “kanak-kanak atau dewasa?”. Dapatan kajian menunjukkan bahawa peranan yang

dimainkan oleh faktor ini dalam pemerolehan bahasa kedua dilihat menerusi dua perspektif iaitu (i) permulaan pembelajaran bahasa (*age on set – AO*) dan (ii) tempoh yang diperlukan untuk pembelajaran sesuatu bahasa (*duration*) (Pujol, 2008). Aspek permulaan pembelajaran bahasa akan dibincangkan dalam bahagian ini manakala aspek tempoh pula akan dibicarakan dalam bahagian berikutnya.

### **2.2.2.1 Permulaan Pembelajaran Bahasa Kedua**

Kajian-kajian yang dijalankan mendapati bahawa pembelajaran bahasa kedua mahupun asing sangat bergantung pada faktor usia (Singleton, 1989; Collier, 1989). Kanak-kanak sering dianggap lebih berjaya dalam pemerolehan bahasa (Lightbown & Spada, 2011; Ellis, 1994) dan semakin awal seseorang itu memulakan pembelajaran bahasa keduanya maka semakin banyak masa yang dimiliki untuk membangun kosa katanya (Blazer & Romanik, 2007) dan semakin baik pencapaiannya dalam bahasa tersebut (Scovel, 2000 dalam Pujol, 2008). Satu persoalan yang timbul, bilakah permulaan pembelajaran bahasa kedua sebaik-baiknya dimulakan?

Bagi membicarakan persoalan ini, pelajar akan dibahagikan kepada tiga kelompok dari sudut pecahan usia iaitu pelajar muda (4 – 7 tahun), pelajar awal remaja (8 – 12 tahun) dan pelajar remaja (13 – 16 tahun).

Sebahagian sarjana berpendapat bahawa kelompok pelajar muda (4 – 7 tahun) dilaporkan lebih cepat untuk menguasai bahasa berbanding pelajar awal remaja, remaja mahupun dewasa (Singleton, 1989). Pelajar yang telah memiliki kemahiran yang sempurna dalam bahasa ibunda mereka berada pada situasi terbaik untuk mempelajari sesuatu bahasa yang baharu (Murphy, t.t). Menurut Pujol (2008) berdasarkan pandangan

Bialystok (1997), kenyataan ini boleh dilihat menerusi dua perspektif. Pertama, kanak-kanak yang memulakan pembelajaran bahasa awal mampu mengatasi pencapaian dewasa disebabkan oleh sistem linguistik semulajadi mereka. Kedua, mereka dilihat lebih berjaya melakukan tugas dalam pembelajaran bahasa kerana mereka lebih bermotivasi dan kurang tekanan serta hambatan.

Barnett dan Lamy (2006 dalam Blazer & Romanik, 2007) pula mendapati bahawa pelajar yang mengikuti pendidikan awal di peringkat pra sekolah selama satu hingga dua tahun mempunyai kesan dalam perkembangan kosa kata mereka berbanding pelajar yang tidak melalui sistem tersebut. Permulaan awal ini sangat membantu mereka dalam menguasai kosa kata yang luas, bertutur secara semulajadi dan mampu mengasimilasi perkataan dan sebutan tanpa sebarang kesukaran. Burstall et al (1974) pula menjelaskan bahawa kebanyakan guru berpendapat bahawa pelajar yang mempelajari bahasa kedua bermula sebelum usia 12 tahun memberikan kesan yang sangat positif pada perkembangan bahasa.

Senario ini dilihat mempunyai hubungan langsung dengan terma tempoh kritikal (*critical period*) yang menjadi perbincangan hangat dalam pemerolehan bahasa pertama. Tempoh kritikal merupakan terma biologi yang merujuk kepada satu fasa terhad dalam perkembangan otak manusia di mana sesuatu kecekapan atau kemahiran mampu mereka kuasai dengan mudah (Singleton, 1989). Tempoh kritikal ini dikatakan bermula sekitar umur dua atau tiga tahun dan berakhir pada usia awal remaja iaitu apabila seseorang itu mencapai usia akil baligh (Lenneberg, 1967 dalam Singleton, 1989). Lenneberg berpendapat bahawa selepas tamat tempoh tersebut, keanjalan otak manusia semakin berkurangan sekaligus menjadikan pembelajaran bahasa lebih sukar (Collier, 1988).

Walau bagaimanapun, kebanyakan kajian yang dijalankan menunjukkan bahawa pelajar awal remaja mempunyai kecekapan dan kepantasan dalam pembelajaran bahasa kedua (Pujol, 2008, Collier, 1988; Fathman, 1975; Ervin-Tripp, 1974). Jadual di bawah menunjukkan kategori usia yang dilaporkan sebagai sangat efektif dan sesuai sebagai permulaan bagi pembelajaran bahasa kedua.

Jadual 2 2: Kategori Usia Dan Pembelajaran Bahasa Kedua yang Efektif

Kategori Kajian	Pelajar Muda (4 thn hingga 7 thn)	Pelajar Awal Remaja (8 thn hingga 12 thn)	Pelajar Remaja (13 thn hingga 16 thn)
Ervin-Tripp, 1974		Cekap aspek kefahaman, peniruan/ajukan & sintaksis.	
Fathman, 1975		Cekap aspek sebutan, morfologi & sintaksis	
Collier, 1988	Golongan ini perlukan masa yang panjang untuk mempelajari bahasa	Efisien dalam pembelajaran bahasa kedua.	
Pujol, 2008		Pelajar awal remaja dan remaja menguasai aspek sintaksis dan morfologi lebih cepat daripada pelajar muda	

Berdasarkan jadual di atas, keempat-empat pengkaji bersependapat mengatakan bahawa pelajar awal remaja yang berumur sekitar 8 hingga 12 tahun mempunyai keupayaan dan kecekapan menguasai bahasa kedua secara umumnya dan aspek sebutan, morfologi dan sintaksis secara khususnya (Pujol, 2008; Collier, 1988; Ervin-Tripp, 1974).

Ervin-Tripp (1974) mendapati pelajar remaja atau awal remaja mempunyai tahap penguasaan yang lebih baik dalam tempoh lebih cepat berbanding pelajar muda. Kajian beliau yang dijalankan ke atas pelajar bahasa Perancis mendapati pelajar awal remaja berumur 7 - 9 tahun mempunyai prestasi yang lebih baik dari aspek kefahaman, peniruan



dan perbualan berbanding pelajar yang berumur antara 4 – 6 tahun setelah masing-masing melepasi tempoh pembelajaran selama sembilan bulan.

Fathman (1975 dalam Collier, 1988) juga bersependapat dalam hal ini. Kajian beliau mendapati bahawa pelajar awal remaja antara usia 11 – 15 tahun memiliki kecekapan yang lebih baik dalam aspek sebutan, morfologi dan sintaksis berbanding pelajar muda yang berusia antara 6 – 10 tahun selepas masing-masing mengikuti pembelajaran dalam tahun pertama.

Menurut Collier (1988), dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, golongan pendidik perlu mengambilkira perbezaan yang wujud dan keupayaan yang dimiliki oleh ketiga-tiga kelompok terbabit. Menurut beliau lagi, bagi tujuan akademik, pelajar seharusnya menguasai keseluruhan kemahiran dalam bahasa kedua sebaik mungkin dan tidak seharusnya tertumpu kepada aspek sebutan semata-mata.

Pelajar awal remaja (8 – 12 tahun) adalah pelajar bahasa yang efisien dan lebih cepat menguasai pembelajaran bahasa di sekolah berbanding pelajar muda (4 – 7 tahun). Pelajar yang memulakan proses pembelajaran bahasa kedua pada usia 4 – 7 tahun memerlukan masa yang agak panjang untuk menguasai kemahiran-kemahiran yang diperlukan bagi tujuan akademik berbanding pelajar yang memulakannya pada peringkat awal remaja (Collier, 1988).

Menurut Collier (1988) lagi, perkara ini berlaku disebabkan oleh beberapa faktor. Antaranya, pelajar yang memasuki alam persekolahan dan mempelajari bahasa baharu semasa usia mereka 5 atau 6 tahun sebenarnya belum melengkapkan penguasaan mereka terhadap bahasa ibunda. Dan apabila mereka diminta untuk mempelajari bahasa kedua

sebelum kematangan bahasa ibundanya, pembelajaran bahasa kedua menjadi satu bebanan buat mereka. Dan pada pandangan Collier (1988) pelajar awal remaja (8 – 12 tahun) mempunyai kelebihan dalam hal ini. Secara kesimpulannya, permulaan pembelajaran bahasa kedua atau asing yang baik berlaku ketika pelajar telah melengkapkan penguasaan bahasa ibundanya.

#### **2.2.2.2 Usia dan Saiz Kota Kata**

Kajian-kajian yang dijalankan berkaitan pembelajaran bahasa kedua tidak banyak mengaitkan faktor umur dengan aspek kosa kata secara khusus (Singleton, 1989). Kebanyakan kajian yang dijalankan dilihat lebih tertumpu kepada aspek fonologi dan sintaksis berbanding kosa kata. Pujol (2008) berpendapat bahawa hal ini berlaku mungkin disebabkan oleh andaian bahawa aspek kosa kata mampu dipelajari sepanjang tempoh kehidupan berbanding aspek fonologi dan sintaksis yang dihipit kekangan masa. Sebaliknya, aspek kosa kata juga merupakan aspek kritikal yang perlu dikuasai oleh pelajar dan ia mempunyai kaitan yang rapat dengan faktor usia.

Satu tanggapan yang kebiasaannya didengari adalah pelajar muda secara umumnya lebih cekap dalam pembelajaran bahasa (Ellis, 1994) dan aspek pembelajaran yang dikuasai oleh mereka dengan mudah adalah sebutan dan kosa kata (Pujol, 2008).

Kajian Yamada et al (1980) menunjukkan wujudnya kelebihan jangka pendek bagi golongan pelajar muda dalam aspek kosa kata. Temuduga yang dijalankan ke atas ibubapa oleh Torras, Tragant dan Garcia (1997) dalam Pujol, 2008 juga menunjukkan bahawa kebanyakan mereka berpendapat bahawa aspek bahasa yang dipelajari pelajar muda dalam darjah adalah kosa kata. Pelajar-pelajar ini tidak boleh membaca mahupun

menulis namun menguasai perkataan untuk digunakan pada masa akan datang sebagai hasil pembelajaran bahasa jangka panjang. Kenyataan ini menjelaskan bahawa permulaan awal adalah sangat baik khususnya dalam pembangunan kosa kata.

Walau bagaimanapun kajian-kajian yang menjurus kepada hipotesis sebaliknya menyatakan bahawa pelajar remaja atau lebih berusia mempunyai dimensi penguasaan kosa kata lebih luas (Singleton, 1989). Pelajar muda adalah golongan pelajar yang masih berada dalam fasa penguasaan bahasa ibunda. Pembelajaran bahasa kedua oleh golongan ini dilihat sedikit membebankan mereka, maka dengan itu pembelajaran bahasa baharu dilihat tidak dapat berlaku secara efisien.

Usia awal remaja dianggap sebagai tempoh permulaan pembelajaran bahasa kedua yang sesuai. Pelajar telah hampir melengkapkan penguasaan bahasa pertama mereka dan golongan ini adalah pelajar bahasa yang cekap dalam pembelajaran bahasa kedua seperti yang telah dibincangkan. Berdasarkan kajian, pelajar yang telah melengkapkan penguasaan bahasa pertama didapati berjaya menguasai bahasa kedua dengan baik (Gomleksiz, 2001; Collier, 1988), manakala golongan pelajar muda hanya mampu menguasai aspek sebutan dan beberapa kemahiran asas bahasa. Kemahiran bahasa memerlukan kosa kata dan ia sangat penting dalam peringkat ini.

Manakala pelajar remaja didapati lebih baik dalam penguasaan bahasa kedua dari aspek sebutan, morfologi dan sintaksis berbanding golongan sebelumnya. Golongan ini perlu melengkapkan penguasaan terhadap kemahiran-kemahiran bahasa bagi tujuan akademik. Penguasaan aspek sebutan, morfologi dan sintaksis sudah pasti tidak dapat dipisahkan daripada pembelajaran bahasa kedua (McLaughlin, 1984 dalam Gomleksiz, 2001)

Kenyataan-kenyataan ini menunjukkan bahawa pembelajaran bahasa kedua dan pendedahan terhadap bahasa tersebut perlu bermula seawal yang mungkin. Peringkat usia muda (4-7 tahun) berkemungkinan tidak dianggap sebagai satu peringkat yang efisien untuk pembelajaran bahasa kedua kerana pelajar masih belum melengkapkan pembelajaran bahasa ibunda, namun permulaannya di peringkat ini nyata memberikan kelebihan dalam jangka masa panjang. Aspek sebutan dan kosa kata perlu didedahkan kepada pelajar seawal peringkat ini. Tempoh pembelajaran yang bakal dilalui adalah panjang dan faktor masa ini bakal memberikan kelebihan bagi mereka khususnya dalam aspek kosa kata asas dan sebutan berbanding pelajar yang lewat memulakan proses tersebut.

Manakala bagi pelajar peringkat remaja (13-16 tahun), mereka seharusnya sudah mempunyai kosa kata yang mencukupi untuk dipraktikkan dalam kemahiran-kemahiran yang didedahkan pada peringkat tersebut.

Secara kesimpulannya, pembelajaran bahasa kedua boleh dilihat menerusi dua perspektif iaitu pembelajaran jangka pendek dan jangka panjang (Pujol, 2008). Sekiranya pembelajaran bahasa kedua dilihat dari sudut matlamat jangka pendek, nyata pelajar berusia awal remaja dan remaja mempunyai kelebihan kerana mereka dibuktikan sebagai cekap dan efisien bagi tujuan tersebut (Snow & Hoefnagel-Hohle, 1978). Namun sekiranya pembelajaran bahasa kedua dilihat dari sudut jangka masa panjang, pelajar yang mula mempelajarinya bermula usia muda akan mengambil masa yang lama untuk menguasai bahasa tersebut namun dijangka mengatasi keupayaan pelajar yang bermula pada usia awal remaja dan remaja dengan faktor masa dijadikan sebagai penentu.

### **2.2.3 Latar Belakang Pendidikan dan Tempoh Pembelajaran Bahasa**

Latar belakang pendidikan dan tempoh pembelajaran merupakan dua lagi faktor yang dilaporkan mempengaruhi penguasaan bahasa seseorang (Nemati, 2011; Fox & Birren, 1949). Latar belakang sekolah merupakan faktor yang dikatakan mempengaruhi penguasaan kata pelajar (Biemiller, 2012). Kedua-dua faktor ini mempunyai hubungan langsung, justeru perbincangan bagi kedua-duanya tidak dipisahkan antara satu sama lain dalam bahagian ini.

#### **2.2.3.1 Latar Belakang Pendidikan**

Setiap pelajar yang memasuki alam pengajian tinggi sememangnya mempunyai latar belakang persekolahan dan pengalaman pembelajaran bahasa yang berbeza antara satu sama lain. Sebahagian mereka mempunyai pengetahuan dan kemahiran bahasa yang baik dan tidak kurang juga yang memiliki tahap kecekapan yang terhad. Senario ini merupakan manifestasi faktor-faktor perbezaan individu yang mempengaruhi pembelajaran bahasa seseorang.

Antara faktor yang mempengaruhi pembelajaran bahasa di peringkat ini adalah latar belakang pendidikan yang dapat dilihat menerusi dua perspektif iaitu pendidikan di peringkat persekolahan dan pengalaman berada di negara tempat bahasa sasaran dituturkan. Pengalaman masa lampau yang pelbagai ini didapati memberi kesan kepada tingkahlaku pelajar dalam pembelajaran bahasa kedua mahupun asing (Nakayama et. al, 2012; Brown, 2000) dan ini akan membantu mereka untuk belajar dengan lebih cepat serta mampu membentuk keyakinan diri yang tinggi dalam diri mereka selain

mengurangkan rasa takut dan mampu meningkatkan potensi diri dalam melaksanakan tugas yang dipertanggungjawabkan ke atas mereka (Bandura & Wood, 1989).

Pelajar yang memiliki pengetahuan dan pengalaman tentang sesuatu bahasa mempunyai kekuatan dan kelebihan dalam proses penguasaan bahasa tersebut berbanding pelajar yang tidak memilikinya. Pengalaman pembelajaran bahasa di peringkat persekolahan dan pengalaman berada bersama komuniti bahasa sasaran merupakan antara faktor penentu kejayaan dalam penguasaan bahasa terbabit (Wilkinson, 1998 dalam Nakayama, 2012) yang juga boleh menjadi peramal kepada masalah-masalah yang dihadapi pelajar dalam pembelajaran bahasa kedua (al-Ḥatībāt, 1999).

Pelajar bahasa asing yang memiliki pengetahuan yang terhad kebiasaannya akan merasa risau apabila menyedari kelemahan dan kekurangan mereka ketika menghadapi situasi pembelajaran. Sebaliknya pelajar yang berpengetahuan dan berpengalaman mampu menangani situasi tersebut dengan tenang dan sempurna (Chamot, 1988 dalam Ellis, 1994).

#### **2.3.3.1.1 Pembelajaran Bahasa Arab Menerusi Sistem Pendidikan**

##### **Formal**

Pemerolehan bahasa pertama merupakan proses yang tidak berpenghujung dan berlaku sepanjang hayat manusia manakala pembelajaran bahasa kedua pula dianggap sebagai satu proses yang sangat kompleks (Collier, 1992a). Seperti yang telah dibincangkan sebelum ini, pendedahan pelajar kepada bahasa sasaran merupakan aspek yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa kedua, khususnya ketika proses pembelajarannya berlaku di luar persekitaran bahasa tersebut dipertuturkan. Kadar

pertemuan dalam darjah yang terhad harus dimanfaatkan sebaik mungkin, justeru isu yang sering diperdebatkan dalam konteks ini adalah kewajaran menggunakan bahasa ibunda dalam sistem pembelajaran bahasa kedua (Miles, 2004).

Dari sudut penggunaan bahasa, terdapat dua pendekatan yang menjadi asas dalam pengajaran dan pembelajaran bahasa kedua iaitu pendekatan monolingual dan bilingual. Monolingual dalam pendidikan merujuk kepada sistem yang menggunakan satu bahasa sebagai medium pengajaran, manakala bilingual pula merujuk kepada penggunaan bahasa ibunda dan bahasa kedua/asing sebagai pengantar dalam sistem pendidikannya (Collier, 1995).

Pendokong aliran monolingual berpendapat bahawa untuk memaksimumkan pendedahan kepada bahasa kedua atau asing dalam darjah, pembelajarannya perlu dilaksanakan dalam bahasa sasaran seboleh mungkin (Krashen, 1985). Terdapat juga di kalangan mereka yang mengesyorkan penggunaan bahasa kedua sepenuhnya dalam darjah, walaupun tujuan dan impak panggunaannya masih belum terlalu jelas (Hawks, 2001 dalam Miles, 2004). Beberapa andaian yang mendasari aliran ini ialah (i)keutamaan menggunakan bahasa sasaran sebagai medium tanpa penglibatan bahasa ibunda, (ii) pertikaian terhadap aspek terjemahan kepada bahasa sasaran dan (iii) kewajaran mengasingkan kedua-dua bahasa ini dalam sistem pengajaran (Cummins, 2006).

Dalam dunia pendidikan, sukar untuk kita katakan bahawa sesuatu metod itu baik dan sesuai secara mutlak. Ini kerana tidak ada satu metod atau pendekatan yang sesuai untuk semua keadaan (Nunan, 1999 dlm Miles, 2004). Dengan meminggirkan penggunaan bahasa ibunda dalam pembelajaran bahasa kedua, ia dilihat sebagai satu

usaha menafikan metod-metod atau teknik-teknik yang mampu dimanfaatkan oleh guru secara optimum (Miles, 2004).

Penggunaan bahasa ibunda dalam pembelajaran bahasa kedua dilihat sebagai satu pendekatan alternatif kepada monolingual. Pendokong aliran bilingual tidak menolak penggunaan bahasa sasaran dalam darjah, namun mendapati wujudnya keperluan menggunakan bahasa ibunda sebagai satu alat pembelajaran (Miles, 2004).

Aliran ini telah cuba mengulas kewajaran alasan yang dikemukakan oleh pendokong monolingual daripada tiga aspek iaitu ketidakwajaran penggunaan bahasa ibunda dalam pembelajaran, kedudukan guru penutur jati sebagai pengajar terbaik dan keutamaan mendedahkan pelajar kepada bahasa sasaran secara mutlak (Miles, 2004).

Mengulas aspek-aspek di atas, aliran ini berpendapat bahawa guru dalam kalangan penutur jati tidak sentiasa menjadi guru yang terbaik (Phillipson, 1992 dalam Miles, 2004), malah guru dalam kalangan bukan penutur jati adakalanya lebih baik daripada penutur jati (dalam beberapa aspek) kerana mereka semestinya telah melalui sistem pembelajaran bahasa sasaran serta berkongsi pengalaman pembelajaran yang sama dan sangat membantu (Miles, 2004). Namun, penggunaan bahasa sasaran sepenuhnya dalam sistem pembelajaran juga tidak menjanjikan keberkesanan dan produktiviti) dan tiada sebarang jaminan bagi penguasaannya(Miles, 2004). Kenyataan-kenyataan ini secara tidak langsung menolak ketidakwajaran penggunaan bahasa ibunda dalam pembelajaran bahasa sasaran sepenuhnya.

Beberapa kajian yang dijalankan juga menunjukkan bahawa pembelajaran secara bilingual mampu memberikan impak dalam pembelajaran bahasa kedua. Pelajar mampu



memperolehi markah yang tinggi dalam semua subjek yang dikendalikan dalam bahasa pertama manakala pembangunan bahasa kedua juga dapat berjalan serentak. Keupayaan mereka dalam bahasa kedua juga mampu menandingi atau sekurang-kurangnya menghampiri keupayaan penutur jati selepas mengikuti program yang bersifat bilingual yang berkualiti dalam tempoh 4 hingga 7 tahun (Collier, 1995).

Walau bagaimanapun, pertimbangan yang wajar perlu diberikan kepada kedua-dua aliran ini. Penggunaan bahasa ibunda dalam pembelajaran bahasa kedua boleh memberi impak yang baik (Auerbach, 1993; Hawks, 2001; Zhou, 2003 dalam Miles, 2004) namun, penggunaannya secara berlebihan bakal mengundang hasil yang kurang baik untuk pelajar (Burden, 2000 dalam Miles, 2004). Justeru, faktor nisbah penggunaan bahasa ini seharusnya menjadi perhatian guru sewaktu penyampaian.

Secara umumnya, dalam konteks pendidikan di Malaysia, sistem persekolahannya mewajibkan pelajar mengikuti 6 tahun pengajian di peringkat rendah, 5 tahun di peringkat menengah dan 1 atau 2 tahun di peringkat lepas menengah dan seterusnya pendidikan tinggi (Akta Pendidikan, 1996). Dalam akta tersebut juga, bahasa Arab disebut sebagai bahasa asing yang boleh ditawarkan jika munasabah (Akta Pendidikan, 1996). Sistem pendidikan di Malaysia khususnya dalam konteks pembelajaran bahasa Arab bolehlah dikategorikan sebagai pendidikan yang bersifat bilingual seperti takrifan di atas.

#### ***2.3.3.1.1(a) Peringkat Pra Sekolah Dan Rendah***

Pendidikan awal pelajar bermula di peringkat pra sekolah iaitu bagi kanak-kanak yang berumur antara 4 – 6 tahun (Akta Pendidikan, 1996). Pendidikan ini bukan pengajian

wajib dalam sistem Pendidikan Malaysia walau bagaimanapun ia sangat digalakkan. Tadika banyak dibangun dan dikelolakan oleh pihak swasta dengan kebenaran pihak kerajaan. Justeru, silibus yang ditawarkan juga adalah pelbagai dan matapelajaran bahasa Arab dimasukkan sebagai salah satu matapelajaran bagi tadika yang beraliran Islam.

Pendidikan di peringkat rendah pula dikhususkan kepada kanak-kanak yang berumur dari 7 tahun hingga 12 tahun. Pendidikan di peringkat ini terbahagi kepada dua kategori iaitu sekolah kebangsaan dan sekolah jenis kebangsaan. Kedua-duanya memiliki kurikulum yang sama dan apa yang membezakannya adalah bahasa pengantar. Bahasa Melayu merupakan bahasa pengantar di sekolah kebangsaan dan bahasa Tamil serta Mandarin adalah bahasa pengantar di sekolah jenis kebangsaan (Akta Pendidikan, 1996).

Bahasa Arab merupakan bahasa asing dalam sistem pendidikan kebangsaan (Akta Pendidikan, 1996). Bahasa ini tidak ditawarkan sebagai salah satu matapelajaran di peringkat rendah, namun diperuntukkan hanya sebagai salah satu komponen dalam matapelajaran j-QAF. Peruntukan masa yang kecil bagi matapelajaran pendidikan Islam dan Bahasa Arab ini ditampung oleh satu aliran sekolah alternatif yang dinamakan sekolah agama petang.

Istilah ini merujuk kepada sekolah agama yang dikelolakan oleh jabatan-jabatan agama Islam di bawah pentadbiran kerajaan negeri. Selain itu, ia juga kadangkala dibiayai oleh individu perseorangan atau hasil sumbangan komuniti setempat dan dinamakan sekolah agama rakyat (SAR). Waktu persekolahannya adalah sama iaitu di luar waktu persekolahan rasmi samada sebelah pagi atau petang namun kurikulum yang digunakan adalah berbeza mengikut negeri. Kurikulum sekolah ini hanya melibatkan matapelajaran

agama seperti pendidikan al-quran dan tajwid, tauhid, ibadah, akhlak dan sebagainya termasuk bahasa Arab.

#### ***2.3.3.1.1(b) Peringkat Menengah***

Pendidikan menengah pula merupakan lanjutan kepada peringkat rendah yang dikhususkan kepada pelajar yang berumur 13 tahun – 15 tahun (menengah rendah) dan 16 tahun – 17 tahun (menengah atas). Kategori pendidikan menengah adalah pelbagai dan boleh dilihat dari pelbagai aspek. Namun apa yang penting bagi kajian ini adalah pembahagiannya berdasarkan jenis-jenis sekolah agama.

Secara umumnya, pendidikan menengah aliran agama di Malaysia terbahagi kepada 5 jenis sekolah iaitu Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Menengah Kebangsaan – Kelas Aliran Agama (KAA), Sekolah Menengah Agama Negeri (SMAN), Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) dan Sekolah Menengah Agama Swasta (SMAS) atau Rakyat (SMAR). Salah satu persamaan bagi sekolah-sekolah ini adalah penawaran subjek Bahasa Arab sebagai salah satu matapelajaran yang diwajibkan dalam sistem pendidikannya namun dengan penekanan yang berbeza antara satu sama lain.

##### ***i. Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)***

Sekolah Menengah Kebangsaan Agama atau ringkasannya SMKA merupakan sekolah dibawah kelolaan Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM). Sejarah SMKA bermula dengan pengambilalihan 11 buah sekolah agama negeri dan rakyat oleh pihak KPM. Setakat kajian ini dijalankan, dilaporkan terdapat sebanyak 56 sekolah aliran ini di seluruh Malaysia (Hassan Basri & Zamri, 2012). Kurikulum SMKA adalah selaras

dengan kurikulum sekolah kebangsaan dengan beberapa subjek pengajian Islam dan Bahasa Arab diperuntukkan pembelajarannya menerusi sistem pendidikannya (Rosni Samah, 2013; Bah.Pend.Islam -SMKA).

Bahasa Arab merupakan salah satu matapelajaran yang ditawarkan di SMKA. Terkini, sebanyak 120 min diperuntukkan untuk pembelajarannya dalam seminggu dan jumlah jam pertemuan keseluruhan bagi satu tahun pengajian (41 minggu) adalah sekitar 4920 min (Bah. Pend. Islam-KPM- SMKA; Jadual Waktu P&P SMKAKS, 2012). Jumlah ini bersamaan dengan 82 jam setahun. Pengajaran bahasa Arab dalam aliran ini mengandungi lima komponen besar seperti Kemahiran bahasa, fonetik, kaedah bahasa, perumpamaan dan kata-kata hikmah serta kosa kata (Rosni Samah, 2013). Berdasarkan maklumat ini, apa yang dapat disimpulkan adalah capaian pelajar kepada bahasa Arab hanya tertumpu pada tempoh tersebut kerana matapelajaran pengajian Islam yang lain menggunakan bahasa Melayu sebagai bahasa pengantar.

## ***ii. Kelas Aliran Agama (KAA)***

Satu lagi bentuk program yang dibiaya oleh kerajaan persekutuan adalah Kelas Aliran Agama atau lebih dikenali sebagai KAA. KAA tidak termasuk dalam jenis sekolah namun ia merupakan program atau kelas yang dibuka kepada pelajar-pelajar yang berkecenderungan dari sudut akademik namun tidak mendapat tawaran di sekolah-sekolah terpilih/berasrama (Hassan Basri & Zamri, 2012; Bah.Pend.Islam, KPM -KAA).

Cadangan kerajaan untuk tidak menambah bilangan SMKA yang tidak selari dengan permintaan ibubapa yang tinggi terhadap sekolah agama merupakan antara penyumbang kepada pembukaan KAA di sekolah-sekolah menengah harian. KAA mula dibuka pada tahun 1992 dan sehingga kini terdapat kira-kira 543 buah sekolah

mengendalikannya dengan jumlah murid seramai 64,901 orang pelajar di seluruh Malaysia (Bah.Pend.Islam, KPM -KAA).

Kurikulum yang dilaksanakan menerusi KAA adalah kurikulum yang sama dilaksanakan di SMKA. Pendidikan Islam Teras, Pengajian Islam Elektif dan Bahasa Arab merupakan matapelajaran yang ditawarkan. Seperti di SMKA, Bahasa Arab merupakan matapelajaran yang wajib dipelajari dan pelajar dibenarkan untuk mendudukinya dalam peperiksaan-peperiksaan yang dikelolakan oleh pihak kementerian (Bah.Pend.Islam, KPM-KAA).

### *iii. Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)*

Satu lagi bentuk sekolah aliran agama yang dikelolakan oleh KPM adalah Sekolah Agama Bantuan Kerajaan atau ringkasannya SABK. SABK merupakan Sekolah Agama Rakyat (SAR) atau Sekolah Agama Negeri (SAN) yang dinaik taraf oleh KPM melalui satu semakan jawatankuasa khas yang mengesyorkan agar SAR ini diletakkan sebagai sebahagian daripada sistem pendidikan kebangsaan (Kamarulzaman, 2012) dan diberikan peruntukkan serta menerima pelbagai kemudahan dari pihak kerajaan setelah memenuhi syarat-syarat yang ditetapkan (Bah.Pend.Islam, KPM -SABK). Sehingga kini sebanyak 195 buah sekolah agama telah didaftarkan di bawah SABK (Hassan Basri & Zamri, 2012).

Walaupun SABK ditadbir oleh pihak KPM, antara kelebihan SABK yang dapat dilihat adalah dari sudut kurikulum yang ditawarkan. Pengambilalihan ini tidak melibatkan pemansuhan kurikulum sedia ada, malah SABK dibenar untuk mengekalkan matapelajaran yang pernah ditawarkan semasa berstatus SAR atau SAN sebelumnya

(Bah.Pend.Islam -SABK) yang kebanyakannya menggunakan kurikulum Bu'uth al-Azhar (Kamarulzaman, 2012).

Dari sudut matapelajaran agama yang ditawarkan, berbanding SMKA, SABK dikenalpasti mempunyai capaian dan peluang bertemu dengan bahasa Arab dalam kuantiti masa yang lebih besar. Medium pengajaran bagi beberapa matapelajaran pengajian Islam yang ditawarkan adalah bahasa Arab. Selain itu, bahasa Arab juga dipecahkan kepada beberapa matapelajaran seperti *Nahw dan Sarf, Insya' dan Mutalaah, Adab dan Nusus, 'Arudh dan Qafiah serta Balaghah*, (Kamarulzaman, 2012; Bah. Pend. Jab. Agama Johor).

#### ***iv. Sekolah Menengah Agama Negeri (SMAN)***

Sekolah Menengah Agama Negeri atau ringkasannya SMAN merupakan satu lagi jenis sekolah aliran agama. SMAN merupakan inisiatif kerajaan negeri sebagai satu bentuk usaha meneruskan kesinambungan pendidikan Islam yang telah dikelolakan di peringkat rendah. SMAN dan Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR) mempunyai persamaan yang jelas, kecuali dari sudut pembiayaan. SMAN dibiaya oleh kerajaan negeri manakala SMAR dibiaya oleh orang perseorangan yang kebiasaannya merupakan ahli masyarakat setempat atau hasil sumbangan komuniti (Bah. Pend. Jab. Agama Johor).

Kurikulum SMAN/SMAR adalah berbeza daripada kurikulum yang ditawarkan di SMKA dan KAA, namun mempunyai persamaan dengan kurikulum yang ditawarkan SABK. Kurikulum SMAN/SMAR adalah berpaksikan gabungan Kurikulum Maahad Bu'uth Al-Azhar Mesir dan Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) (Kamarulzaman, 2012; Bah. Pend. Jab. Agama Johor).

Bahasa Arab merupakan bahasa pengantar dalam pengajaran subjek-subjek pengajian Islam di SMAN/SMAR. Secara umumnya, terdapat kira-kira 10 matapelajaran yang ditawarkan dengan lima daripadanya adalah cabang pengajian Bahasa Arab (Bah. Pend. Jab. Agama Johor). Ini menjadikan peluang berinteraksi dengan bahasa Arab adalah sangat besar bagi pelajar-pelajar yang menuntut di sekolah aliran terbabit.

#### ***v. Sekolah Menengah Agama Swasta (SMAS) / Rakyat (SMAR)***

Sekolah Menengah Agama Swasta (SMAS) merupakan bentuk pendidikan yang ditawarkan kepada pelajar oleh institusi pendidikan swasta atau persendirian. Institusi ini tidak mendapat sebarang bantuan daripada pihak kerajaan, namun penubuhan, pengurusan dan pengoperasiannya tertakluk di bawah Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) dan peraturan-peraturan yang berkaitan dengannya (Bah. Pend. Swasta).

Berdasarkan akta tersebut, sekolah swasta dikehendaki memberikan penekanan terhadap bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua selain menggalakkan pengajaran bahasa asing dalam sistem pendidikannya. Dalam konteks pendidikan swasta aliran Islam, SMAS merupakan pilihan kepada pelajar yang ingin melanjutkan pengajian dalam bidang pengajian Islam alternatif. (Bah. Pend. Swasta).

Kurikulum SMAS kebiasaannya merupakan gabungan antara kurikulum kebangsaan KBSM dan kurikulum yang dibentuk khas oleh pihak pentadbir sekolah. Walaupun kurikulum yang ditawarkan di SMAS nyata berbeza antara satu sama lain, namun Bahasa Arab tetap merupakan salah satu matapelajaran wajib yang ditawarkan dalam sistem pendidikan di SMAS (Pusat Pendidikan al-Amin).

Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR) juga adalah mirip SMAS. SMAR juga adalah sekolah persendirian yang menawarkan pendidikan formal dan dan sepenuh masa dalam bidang pendidikan Islam. Berbeza dengan SMAS, pelaksanaan sistem persekolahan ini tertakluk kepada enakmen negeri dan berdaftar dengan jabatan agama Islam negeri (Pemuda Umno Malaysia).

#### ***2.3.3.1.1(c) Peringkat Lepas Menengah***

Setelah menyempurnakan pendidikan formal selama 5 tahun di peringkat sekolah menengah, pelajar dikehendaki melalui satu lagi sistem pendidikan sebelum melanjutkan pengajian ke peringkat universiti. Sistem pendidikan yang dimaksudkan adalah peringkat lepas menengah atau pra universiti (Akta Pendidikan, 1996).

Dalam konteks pendidikan tinggi di Malaysia, syarat melanjutkan pengajian ke peringkat sarjana muda adalah memiliki salah satu daripada sijil-sijil berikut, Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM), Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM), Matrikulasi/Asasi atau diploma dari mana-mana institusi luar dan dalam negeri yang diiktiraf (Bah.Peng. Kemasukan Pelajar, KPTM).

##### ***i. Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM)***

Sijil Tinggi Agama Malaysia atau ringkasannya STAM merupakan satu peperiksaan yang dianjurkan oleh Jabatan Kemajuan Islam Malaysia (JAKIM) dengan kerjasama Lembaga Peperiksaan Malaysia (LPM) sebagai syarat untuk melanjutkan pengajian di Universiti al-Azhar, Mesir dan yang setaraf dengannya. Peperiksaan ini mula diperkenalkan pada tahun 2002 hasil persefahaman antara Kementerian Pendidikan Malaysia dan Universiti al-Azhar bagi tujuan menyelaraskan dan menggantikan beberapa



peperiksaan persendirian yang wujud sebelumnya. STAM juga diiktiraf setaraf dengan STPM oleh pihak JPA pada tahun 2010 (Kamarulzaman, 2012).

Calon-calon STAM disyaratkan berumur 18 tahun ke atas, telah menduduki Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) dan telah mengikuti kurikulum Maahad Al-Bu'uth Al-Islamiah Al-Azhar yang dipersetujui antara Kementerian Pendidikan Malaysia dengan Al-Azhar Al-Syarif, Kaherah, Mesir pada tahun 1999. Berdasarkan kurikulum ini, calon dikehendaki mengikuti 10 matapelajaran yang medium ke semuanya adalah bahasa Arab dengan 5 daripada matapelajaran tersebut adalah pecahan subjek bahasa Arab (Institut Pengajian Tinggi Islam Perlis,t.t).

Tempoh pengajian yang diperuntukkan sebelum mengikuti peperiksaan ini adalah 1 tahun bagi pelajar yang lulus bahasa Arab dalam SPM atau 2 tahun bagi yang gagal matapelajaran tersebut dan bagi yang tidak pernah mengikutinya sama sekali (Institut Pengajian Tinggi Islam Perlis, t.t). STAM juga menjadi syarat am kemasukan pelajar ke IPTA/IPTS dengan sekurang-kurangnya pangkat *jayyid* (Bah. Peng. Kemasukan Pelajar, KPTM)

## ***ii. Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia (STPM)***

Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia atau STPM merupakan satu lagi bentuk peperiksaan pra universiti yang dikhususkan untuk pelajar Malaysia sebagai laluan ke institusi pengajian tinggi awam Malaysia. Peperiksaan ini diselenggarakan oleh Majlis Peperiksaan Malaysia (MPM) di bawah KPM dan turut diiktiraf di peringkat antarabangsa setaraf dengan A-Level (Bah. Peng. Kemasukan Pelajar,KPTM).

Tempoh pengajian bagi calon STPM adalah satu setengah tahun. Kurikulum digubal oleh KPM dan calon dikehendaki menduduki 5 matapelajaran termasuk Pengajian Am. Bagi calon yang berkeinginan melanjutkan pengajian dalam bidang pengajian Islam, matapelajaran bahasa Arab, Syariah dan Usuluddin ditawarkan di peringkat ini. Namun, bahasa Melayu dikenal pasti sebagai medium bagi matapelajaran Syariah dan Usuluddin kecuali bahasa Arab (Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia-STPM).

### *iii. Matrikulasi/Asasi*

Matrikulasi merupakan satu lagi kursus pra universiti yang dikelolakan kolej-kolej matrikulasi dibawah KPM. Program ini dahulunya dikendalikan oleh Institut Pengajian Tinggi Awam (IPTA) namun kemudian diambil alih oleh pihak KPM bagi tujuan penyelarasan dan penyeragaman pelaksanaan program tersebut. Namun, pihak IPTA masih terlibat secara langsung dalam penggubalan kurikulum, soalan peperiksaan, pemeriksaan, penaksiran dan sebagainya.

Walaupun proses pengambil alihan berlaku, namun masih terdapat beberapa institusi pengajian awam menawarkan program ini di institusi terbabit. Sebagai contoh, bagi bidang pengajian Islam dan Bahasa Arab, Universiti Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM) dan Universiti Sains Islam Malaysia (USIM) masih mengendalikan program tersebut di bawah kelolaan universiti masing-masing (Bah.Peng. Kemasukan Pelajar, KPTM). Penawaran ini dilihat perlu bagi menyediakan peluang kepada pelajar-pelajar yang ingin melanjutkan pengajian dalam bidang pengajian Islam dan Bahasa Arab yang tidak ditawarkan oleh Matrikulasi kelolaan KPM. Selain dari itu, institusi pendidikan tinggi Islam swasta turut memikul tanggungjawab tersebut dengan membuka pusat-pusat asasi yang beraliran pengajian Islam dan Bahasa Arab seperti yang dilaksanakan di Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) ( Pusat Asasi, KUIS).

Salah satu daripada matapelajaran yang ditawarkan menerusi kurikulum yang digunakan dalam program-program ini adalah subjek bahasa Arab. Kurikulum di peringkat ini memberikan penekanan kepada aspek bahasa sebagai persediaan melangkah ke peringkat sarjana muda. Peruntukan bagi setiap subjek adalah 3 jam kredit bersamaan 52 jam pertemuan bagi satu subjek dalam satu semester (Pusat Asasi, KUIS).

#### **iv. Diploma**

Diploma merupakan satu lagi sijil yang melayakkan seseorang pelajar untuk melanjutkan pengajian ke peringkat ijazah sarjana muda samada di institusi pengajian tinggi awam mahupun swasta. Pemegang sijil diploma daripada mana-mana kolej, kolej universiti atau universiti sendiri berpeluang melanjutkan pengajian ke peringkat seterusnya (Bah. Peng. Kemasukan Pelajar, KPTM).

Kurikulum yang ditawarkan di peringkat ini adalah mirip silibus pengajian di peringkat sarjana muda namun dibezakan dengan jumlah kredit. Diploma diklasifikasi pada tahap 4 (Agensi Kelayakan Malaysia, KPTM) dan pelajar dikehendaki melengkapkan jam kredit minimum berjumlah 90 jam sebagai syarat memiliki sijil tersebut bergantung kepada ketetapan sesebuah institusi (Kerangka Kelayakan Malaysia, MQF). Tempoh pembelajaran bagi peringkat ini adalah sekitar dua setengah hingga tiga tahun dan matapelajaran yang ditawarkan juga mengikut jurusan dan pengkhususan yang dipilih.

Bagi yang memilih jurusan pengajian Islam dan Bahasa Arab, subjek bahasa Arab merupakan salah satu matapelajaran wajib. Pelajar perlu mengikuti matapelajaran ini dan harus menguasainya dengan baik kerana medium pengajaran matapelajaran lain yang

berkaitan dengan jurusan yang dipilih adalah bahasa Arab ( lihat laman web rasmi KUIS, USIM,KIPSAS,KISDAR).

Dari pandangan mata kasar, suasana pembelajaran di peringkat ini nyata memberikan pendedahan yang lebih kepada pelajar. Berbanding pemegang sijil STAM, STPM dan Matrikulasi/Asasi , pelajar lepasan diploma mempunyai tempoh interaksi dengan bahasa Arab yang lebih panjang khususnya ketika menyediakan tugas dalam bentuk laporan dan pembentangan dalam kelas. Kumpulan ini nyata memiliki kelebihan dari sudut masa dan pengalaman pembelajaran bahasa.

Secara umumnya, belum ditemui sebarang kajian khusus dijalankan bagi menilai pencapaian dan kecekapan bahasa Arab pelajar berdasarkan latar belakang persekolahan dan pengalaman pendidikan di peringkat pra universiti lebih-lebih lagi dari aspek saiz kosa kata. Berdasarkan pengalaman peribadi dan tinjauan awal pengkaji, kedua-dua faktor ini memberikan kelebihan kepada pelajar sekaligus meningkatkan keyakinan kepada mereka untuk terus melangkah pantas menguasai bahasa arab sebagai bahasa kedua. Dapatan dari kajian ini diharap dapat membuka dimensi baru dalam mengenal pasti laluan pendidikan yang berkesan untuk ke menara gading dalam bidang terbabit.

#### **2.3.3.1.2 Pembelajaran Bahasa Kedua Menerusi Keberadaan Di Negara Bahasa Sasaran Dituturkan**

Pengalaman mempelajari bahasa kedua di negara asalnya merupakan satu lagi faktor penting yang mampu meramal kejayaan dan penguasaan pelajar dalam pembelajaran bahasa terbabit (Coleman, 1997). Pengalaman ini bukan sahaja dapat mengurangkan kebimbangan dan kerisauan, malah ia berperanan dalam menentukan

purata masa yang diperlukan untuk pembelajarannya di luar darjah (Nakayama et. al, 2012).

Pengalaman belajar bahasa di luar negara dilaporkan mampu membantu pelajar untuk membina keupayaan diri, interaksi sosial dan kefahaman terhadap budaya termasuklah kemahiran berbahasa itu sendiri. Ia mempunyai impak yang sangat positif terhadap aspek sosial dan komunikasi walaupun kadangkala tidak begitu menekankan aspek tatabahasa (Coleman, 1997).

Beberapa kajian yang dijalankan mendapati bahawa pengalaman belajar di luar negara mempunyai kelebihan berbanding pelajar yang tidak melalui pengalaman tersebut (Coleman, 1997). Kelebihan berbentuk pengalaman ini dapat dilihat menerusi beberapa aspek seperti kefasihan (Towell, 1994,1995) dalam Coleman (1997), kadar kelajuan pertuturan dan kekurangan hentian serta pengulangan (Laudet, 1993) dalam Coleman (1997), kemampuan menghampiri pertuturan penutur jati termasuk dialek (Eiseinstien, 1982) dalam Coleman (1997) dan kefahaman terhadap budaya komuniti (Brown, 2000). Menurut Lafford (2006) dan Lafford & Collentine (t.t), pelajar yang mempunyai pengalaman belajar di luar negara memiliki keupayaan dalam komunikasi, memahami aspek sosial, psikologi, budaya serta aspek-aspek linguistik dengan lebih baik dan ini mampu memandu mereka ke arah penggunaan bahasa dengan lebih tepat dan sempurna.

Beberapa kajian lain yang dijalankan juga menunjukkan pengalaman berada di negara di mana bahasa sasaran dipertuturkan, memberi kesan kepada kecekapan bahasa terutama aspek kosa kata (Milton & Meara, 1995). Milton dan Meara (1995) dalam Coleman (1997) mendapati wujudnya hubungan antara pengalaman belajar bahasa di luar negara dengan kecekapan bahasa secara umum. Manakala Lafford (2006) mendapat

pengalaman ini memberikan kelebihan kepada pelajar dari aspek sebutan, keupayaan bertutur, kefasihan, tatabahasa termasuk aspek leksikal. Ife, Vives, Boix dan Meara (2000) dalam Lafford dan Collentine (t.t) mendapati pelajar di peringkat pertengahan dan lanjutan yang mengikuti program pembelajaran bahasa kedua dalam persekitaran sebenar selama dua semester memiliki kosa kata yang lebih besar berbanding kumpulan yang mengikutinya selama satu semester. Dapatan ini juga mengandaikan bahawa perkembangan kosa kata bagi kelompok yang pernah belajar bahasa di negara di mana ia dituturkan memiliki keupayaan lebih baik daripada kelompok yang tidak mempunyai pengalaman sedemikian.

### **2.2.3.2 Tempoh Pembelajaran Bahasa Kedua**

Faktor tempoh pembelajaran bahasa turut memainkan peranan penting dalam proses penguasaan bahasa. Dalam konteks pendidikan di Malaysia, pemilihan sekolah merupakan salah satu faktor yang memberi kesan kepada tempoh pembelajaran bahasa Arab.

Agak sukar untuk kita menentukan tempoh dan jangkamasa yang efektif untuk mempelajarinya. Walau bagaimana pun beberapa kajian yang dijalankan mungkin boleh dijadikan panduan untuk menentukan suatu tempoh yang munasabah untuk mempelajari dan menguasai bahasa kedua.

Data yang diperolehi daripada kajian Collier (1995) menunjukkan bahawa golongan penutur bukan jati yang mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua di Amerika Syarikat dan tidak pernah mengikuti pendidikan formal dalam bahasa ibundanya memerlukan 7 hingga 10 tahun untuk mencapai tahap dan keupayaan penutur jati.

Manakala bagi golongan bukan penutur jati yang pernah bersekolah secara formal dalam aliran bahasa ibundanya sekitar 2 hingga 3 tahun, mereka hanya memerlukan tempoh 5 hingga 7 tahun untuk mencapai tahap dan keupayaan penutur jati.

Bagi pelajar yang mempelajari bahasa kedua bukan dalam persekitaran bahasa tersebut, tahun pembelajaran mungkin sukar dianggap sebagai tempoh sebenar. Dengan kata lain, sekiranya seseorang pelajar itu mempelajari bahasa Arab selama 5 tahun di peringkat sekolah menengah dengan peruntukan masa 210 minit seminggu beliau hanya telah menyempurnakan pembelajaran sekitar 700 jam sepanjang tempoh tersebut kerana pembelajarannya hanya tertumpu dalam darjah sahaja.

Oleh yang demikian, *Foreign Service Institute* (FSI) yang merupakan satu institusi latihan utama di bawah naungan Kerajaan Persekutuan Amerika Syarikat telah mengeluarkan satu senarai berkaitan darjah kesukaran mempelajari bahasa-bahasa utama dunia sebagai bahasa kedua mahupun asing. FSI merupakan sebuah institusi yang menyediakan latihan kepada para diplomat dan pegawai-pegawai kerajaan yang terlibat dengan hubungan luar negara. Pentadbiran FSI berfungsi seperti pentadbiran universiti, mempunyai 5 sekolah dan menawarkan lebih daripada 600 kursus termasuk kursus bagi 70 bahasa utama dunia (Foreign Service Institute, 2013).

Menurut FSI, program pembelajaran bahasa yang bersifat bilingual agak sukar dikendalikan, lebih-lebih lagi apabila latar belakang pelajar berbeza antara satu sama lain. Bagi tujuan itu, FSI telah mengeluarkan satu senarai darjah kesukaran dan masa yang diperlukan untuk menguasai beberapa bahasa utama dunia termasuk bahasa Arab.

Dalam senarai tersebut, FSI menyenaraikan bahasa Arab dalam kategori kelima dari sudut kesukaran. Kategori kelima adalah kategori paling sukar dan memerlukan tempoh yang panjang untuk tujuan penguasaan. Tempoh yang dicadangkan bagi mencapai tahap kecekapan umum/minimum adalah selama 88 minggu bersamaan dengan 2200 jam pertemuan. Data ini turut dijadikan piawaian oleh Khoury (2010) dalam kajiannya (lihat lampiran 14).

Jika diteliti data ini, tempoh pembelajaran 88 minggu yang disyorkan oleh FSI adalah bersamaan dengan 22 bulan atau satu tahun sepuluh bulan. Ini bermakna, sekiranya pembelajaran bahasa Arab dilaksanakan secara berterusan dalam tempoh tersebut, ia memerlukan agihan jam pertemuan sebanyak 3.5 jam sehari atau 25 jam seminggu.

Dalam sistem pendidikan di Malaysia, bahasa Arab merupakan salah satu matapelajaran elektif yang ditawarkan dalam aliran kebangsaan. Matapelajaran bahasa Arab merupakan salah satu pecahan dalam subjek j-QAF yang mula diperkenalkan pada 2005 (Bah.Pend.Islam, KPM-jQAF). Matapelajaran ini juga ditawarkan dalam aliran sekolah agama atau sekolah agama petang termasuk sekolah KAFA, sekolah agama rakyat dan sekolah-sekolah integrasi kelolaan kerajaan negeri dan swasta. Pelajar diwajibkan mengikuti sekolah aliran kebangsaan dan diberikan kebebasan untuk mengikuti mana-mana sekolah agama sebagai tambahan.

Di peringkat sekolah menengah pula, pelajar yang ingin meneruskan pengajian dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab kebiasaannya akan memilih Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Menengah Kebangsaan – Kelas Aliran Agama (KAA), Sekolah Menengah Agama Negeri (SMAN), Sekolah Agama Bantuan



Kerajaan (SABK) atau Sekolah Menengah Agama Swasta (SMAS). Bahasa Arab merupakan salah satu matapelajaran yang ditawarkan di sekolah-sekolah terbabit dengan tahap penekanan yang berbeza antara satu sama lain.

Sebagai contoh, pelajar-pelajar di SMKA dan KAA perlu mengikuti satu sahaja matapelajaran bahasa Arab yang ditawarkan oleh KPM. Manakala di SMAN, SABK dan SMAS matapelajaran yang sama perlu diambil di samping beberapa matapelajaran agama lain yang mediumnya juga adalah bahasa Arab. Perkara ini jelas memberikan pengalaman pendidikan yang berbeza dan capaian lebih luas terhadap bahasa Arab selain mempunyai keutamaan menguasai kosa kata yang besar bagi tujuan pemahaman lebih baik. Aliran sekolah yang dipilih ini sudah pasti mempengaruhi tempoh pembelajaran bahasa Arab dan peluang berinteraksi dengan bahasa tersebut.

Secara umumnya, tidak banyak kajian yang dijalankan memberikan tumpuan khusus kepada faktor tempoh pembelajaran bahasa Arab yang perlu dipenuhi oleh seseorang individu dalam usaha menguasai bahasa kedua atau asing dengan baik. Namun, kajian Khoury yang berpandukan data FSI menyatakan tempoh yang diperlukan untuk mencapai tahap kecekapan dalam bahasa Arab sebagai bahasa kedua atau asing adalah sekitar 2200 jam pertemuan dan ia adalah relevan. Data ini berpandukan pembelajaran bahasa dalam konteks pembelajaran formal. Data ini sekurang-kurangnya mempunyai padanan dengan senario pembelajaran bahasa Arab di Malaysia. Pembelajaran bahasa Arab di peringkat sekolah hanya di pelajari dalam kelas dengan persekitaran Arab yang hampir tiada.

Tinjauan terhadap pembelajaran bahasa Arab bagi sukatan kementerian di peringkat sekolah menengah kebangsaan di Malaysia mendapati bahawa masa

pembelajaran bahasa Arab di sekolah-sekolah terbabit diperuntukkan sebanyak 210 minit (6 waktu) seminggu bersamaan 8610 minit setahun atau 143.5 jam setahun. Dengan kiraan ini pelajar dianggar melengkapkan 717.5 jam bagi 5 tahun pengajian di peringkat menengah secara keseluruhannya. Sekiranya fakta ini dipadankan dengan data yang dikemukakan oleh FSI, pembelajaran bahasa Arab di peringkat ini ia nyata masih belum mencapai keperluan minimum yang disyorkan.

Tinjauan seterusnya dijalankan ke atas kursus-kursus yang ditawarkan di peringkat lepas menengah. Secara umumnya tempoh pembelajaran bahasa Arab yang ditawarkan di peringkat ini adalah berbeza antara satu sama lain. Di peringkat STAM pelajar perlu mengikut 10 matapelajaran dalam tempoh sekitar satu tahun setengah. Peruntukan masa pembelajaran adalah sekitar 1764 jam.

Tinjauan yang dibuat ke atas pengendalian pembelajaran di peringkat STPM pula menunjukkan capaian dan interaksi calon dengan bahasa Arab adalah di tahap paling minimum. Pembelajaran Bahasa Arab hanya diperuntukkan sekitar 40 min per waktu dengan jumlah sekitar 240 jam pertemuan sepanjang tempoh pembelajarannya. Matapelajaran Syariah dan Usuluddin ditawarkan dalam bahasa Melayu.

Bagi matrikulasi pula, penekanan terhadap aspek bahasa dapat dilihat dengan jelas. Bahasa Arab bukan sahaja dijadikan salah satu matapelajaran wajib, malah bahasa ini adalah bahasa pengantar dalam matapelajaran-matapelajaran lain. Sebagai contoh, bagi pelajar pengajian Islam di Pusat Asasi KUIS, mereka mempelajari 1 subjek Arab dan 6 subjek matapelajaran pengkhususan bermediumkan bahasa Arab daripada 14 subjek keseluruhan ditawarkan. Tempoh pembelajaran dan interaksi dengan bahasa Arab dilaporkan sekitar 300 jam pertemuan sepanjang tempoh pengajian di peringkat ini.

Peringkat diploma dikenal pasti sebagai peringkat lepas menengah yang membuka ruang interaksi yang lebih besar kepada bahasa Arab berbanding program-program pra universiti yang lain. Mengambil contoh pengajian Diploma Syariah di KUIS, pelajar dikehendaki mengikuti 20 matapelajaran yang medium pengajarannya adalah bahasa Arab daripada 39 matapelajaran yang ditawarkan (Diploma Pengajian Islam (Syariah), t.t) . Dan sekiranya dihitungkan, jam pertemuan dan interaksi dengan bahasa Arab adalah sekitar 840 jam pertemuan. Jumlah ini sangat besar jika dibandingkan dengan program-program lepas menengah sebelumnya dan sekiranya faktor tempoh diambil kira, kumpulan ini nyata mempunyai keupayaan bahasa yang lebih baik dan saiz kosa kata yang lebih besar.

### **2.2.3.3 Latar Belakang Pendidikan, Tempoh Pembelajaran**

#### **Bahasa dan Saiz kosa Kata**

Secara umumnya, latar belakang pendidikan samada persekolahan mahupun pengalaman pembelajaran bahasa luar negara memberi kesan kepada penguasaan bahasa kedua termasuk aspek kosa kata (Wilkinson, 1998 dalam Nakayama, 2012). Begitu juga dengan faktor tempoh pembelajaran bahasa yang dilalui pelajar.

Latar belakang persekolahan dalam konteks di Malaysia tidak banyak berbeza dari sudut pendekatan pembelajaran. Bilingual kebiasaannya menjadi pendekatan yang digunakan dalam proses pembelajaran. Secara umumnya, terdapat 4 jenis sekolah yang menawarkan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia iaitu SMKA/KAA, SABK, SMAN dan SMAR/SMAS yang mungkin mempunyai perbezaan pada kesan terhadap kosa kata dan perlu dikaji.

Dari sudut sosiolinguistik, pembelajaran bahasa kedua tidak dilihat sekadar pembelajaran bahasa semata-mata, malah ia sebenarnya perlu disisip dengan proses pembudayaan. Menurut Brown (2000), ramai di kalangan pelajar bahasa kedua menerusi sistem pembelajaran formal mempelajari bahasa tanpa mengetahui secara mendalam tentang budaya dan bentuk-bentuk pertuturan sebenar penutur jati. Proses ini sangat penting dalam membentuk cara berfikir, perasan dan cara bertindak.

#### **2.2.4 Motivasi Pelajar**

Motivasi didefinisikan sebagai “keinginan yang keras atau semangat yang kuat pada diri seseorang yang mendorongnya untuk berusaha atau melakukan sesuatu dengan tujuan untuk mencapai kejayaan” (Kamus Dewan, Edisi 4, 2005: Ms 1044). Motivasi juga merujuk kepada perihal mengarah, mendorong dan mengekalkan sesuatu tingkah laku (Nurul Hudani & Balan, 2010). Seseorang yang mempunyai motivasi bererti memiliki kekuatan dan kelebihan untuk mencapai kecemerlangan dalam apa jua pekerjaan yang diceburi (Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996).

Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, motivasi dilihat sebagai usaha yang dilakukan oleh pelajar berpandukan keperluan dan keinginannya untuk menguasai bahasa tersebut (Ellis, 1994). Ia didorong oleh tumpuan usaha, keinginan untuk belajar dan kepuasan terhadap tugas dalam pembelajaran bahasa (Gardner, 1985), merupakan enjin penggerak kepada sesuatu sistem (MacIntyre et al, 2009) serta faktor kunci dalam pembelajaran bahasa kedua (Ellis, 1994).

Motivasi merupakan salah satu variabel penting dalam pembelajaran bahasa khususnya bahasa kedua / asing dan berupaya memacu pelajar ke arah mengembangkan

potensi bahasa dan kecekapan berkomunikasi (Ellis, 1994; Dornyei, 1990). Ia juga menjadi penanda aras bagi menentukan kejayaan seseorang dalam penguasaan bahasa tersebut (Kamarul Shukri & Mohamed Amin, 2010).

#### **2.2.4.1 Motivasi Dan Pembelajaran Bahasa Kedua**

Berdasarkan kepentingan variabel ini dalam pembelajaran bahasa, ahli linguistik telah cuba memperhalusi model dan teori yang dikemukakan dalam bidang pendidikan dan psikologi serta menggabungkan kedua-duanya bagi membentuk teori motivasi dalam pembelajaran bahasa (Kaseh et al, 2010). Antara teori-teori penting dalam bidang yang dikaji adalah seperti *Socio- Educational Theory* oleh Gardner (1985) dan *Self Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985,2002).

##### **2.2.4.1.1 Orientasi Intergratif dan Orientasi Instrumental**

Gardner dan Lambert (1972) menjelaskan bahawa motivasi merupakan faktor penting dalam pembelajaran bahasa kedua mahupun asing. Menurut mereka, motivasi dalam pembelajaran bahasa kedua dipengaruhi oleh dua bentuk orientasi iaitu integratif dan instrumental.

Orientasi Integratif merujuk kepada keinginan mempelajari sesuatu bahasa bagi tujuan komunikasi dengan komuniti bahasa tersebut serta keinginan menyusuri budayanya (Brown, 2000). Manakala Orientasi Instrumental pula dikaitkan dengan keinginan yang tinggi untuk mencapai matlamat tertentu seperti meraih kerjaya, gaji yang lumayan dan keperluan pengajian (Noels et al, 2003; Nunan & Lamb, 1996). Menurut Gardner dan Lambert (1972) lagi, pelajar yang memiliki motivasi Integratif didapati mempunyai potensi yang lebih baik untuk menguasai bahasa kedua.

#### 2.2.4.1.2 Motivasi Intrinsik, Motivasi Ekstrinsik Dan Amotivasi

Teori Pengukuhan Kendiri atau *Self-Determination Theory* (SDT) merupakan satu teori motivasi yang dikemukakan oleh Deci & Ryan (1985). Teori ini kemudiannya dikembangkan secara khusus dalam konteks pembelajaran bahasa kedua oleh Noels bersama beberapa rakan penyelidik dalam kajian-kajian yang dijalankan (Noels, 2001; Noels et al, 2003). Teori ini dianggap sebagai alternatif kepada teori-teori motivasi (Dornyei, 2003) kerana menggabungkan teori-teori sebelumnya sebagai usaha memahami motivasi dalam konteks pembelajaran bahasa kedua dengan lebih baik (McIntosh & Noels, 2004). Teori ini dibentuk oleh tiga terma utama iaitu, Motivasi Intrinsik (*Intrinsic Motivation-IM*) , Motivasi Ekstrinsik (*Extrinsic Motivation-EM*) dan Ketidakinginan (*Amotivation*).

##### 1. Motivasi Intrinsik (IM)

Motivasi Intrinsik (IM) merujuk kepada keinginan dan kecenderungan dalaman yang datang dari dalam diri individu untuk melakukan sesuatu aktiviti. Kecenderungan ini didorong oleh keseronokan, kepuasan serta keinginan untuk mencapai tahap kecekapan dan kemahiran yang ditentukan oleh diri mereka sendiri (McIntosh & Noels, 2004; Deci et. al, 1991; Deci & Ryan, 1985). Asas dan paksi kepada IM adalah “keinginan dalaman yang kuat” dan “sukakan cabaran” dan keadaan ini akan membuatkan seseorang itu memilih untuk melakukan aktiviti yang mendatangkan keseronokan dan cabaran kepada dirinya sekaligus membentuk kecekapan dan kebolehan berbahasa mereka (Noels, 2001; Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996).

IM tidak perlu dicipta, namun ia perlu dirangsang oleh aktiviti dan keadaan yang membentuk satu situasi kondusif dalam diri untuk mempelajari B2 (Noels, 2001).

IM juga tidak bermaksud seseorang pelajar itu meminggirkan sebarang bentuk ganjaran sama sekali. Sebagai contoh, dalam menyempurnakan sesuatu tugas, pelajar IM sememangnya mengharapkan markah yang tinggi sebagai ganjaran, namun sekiranya tugas tersebut tidak menarik minat atau tidak mencabar, ganjaran luaran tersebut belum tentu dapat merangsang motivasi pelajar terbabit. Motivasi Instrinsik datang dalam tiga bentuk orientasi dalaman IM iaitu Motivasi Intrinsik – Pengetahuan (*Intrinsic Motivation – Knowledge*), Motivasi Intrinsik – Pencapaian (*Intrinsic Motivation – Accomplishment*) dan Motivasi Intrinsik – Rangsangan (*Intrinsic Motivation – Stimulation*) (Vallerand et al, 1993).

i- Motivasi Intrinsik – Pengetahuan

Motivasi Intrinsik – Pengetahuan atau *Intrinsic Motivation – Knowledge* (IM-K) merupakan salah satu bentuk motif dan rangsangan yang menjadi asas kepada keinginan untuk melakukan sesuatu aktiviti bagi tujuan mencapai keseronokan dan kepuasan dalam mengeksplorasi pengetahuan serta idea-idea baharu (Noels et al, 2003; Vallerand, 1997).

Individu yang memiliki IM-K mempunyai keinginan yang tinggi untuk melakukan aktiviti-aktiviti yang mendatangkan kepuasan dalam diri apabila mempelajari benda baharu (McIntosh & Noels, 2004). IM-K diterjemahkan dalam bentuk konstruk seperti “saya berasa seronok dapat mendalami pengetahuan tentang B2 dan cara kehidupan komuniti bahasa tersebut” (Kaseh et al, 2010).

ii- Motivasi Intrinsik – Pencapaian

Motivasi Intrinsik – Pencapaian *Intrinsic Motivation – Accomplishment* (IM-A) merujuk kepada situasi di mana seseorang individu itu

berkeinginan tinggi untuk menguasai sesuatu tahap kecekapan atau mencapai sesuatu matlamat sebagai satu bentuk pencapaian dan kepuasan (Vallerand et al, 2003; Noels et. al, 2003). IM-A diterjemahkan dalam bentuk konstruk seperti “ saya mendapat kepuasan apabila mampu menyelesaikan tugas yang sukar dalam pembelajaran B2” (Kaseh et al, 2010; Noels, 2001).

iii- Motivasi Intrinsik – Stimulasi

Motivasi Intrinsik – Stimulasi atau *Intrinsic Motivation – Stimulation* (IM-S) merujuk kepada motivasi yang terbentuk hasil daripada stimulasi atau rangsangan yang hadir apabila seseorang individu itu berjaya melengkapkan tugasannya seperti inginkan penghargaan, keseronokan dan kegembiraan (Vallerand et al, 2003, Noels, 2001). IM-S pula diterjemahkan dalam bentuk konstruk seperti “ saya berasa gembira apabila memahami dan mampu bertutur dalam B2 ” (Kaseh et al, 2010; Noels, 2001).

2. Motivasi Ekstrinsik

Motivasi Ekstrinsik atau *Extrinsic Motivation* (EM) adalah satu lagi bentuk motivasi yang menjadi teras kepada tindakan manusia. EM sangat berkait rapat dengan pengukuhan iaitu proses di mana rangsangan atau peristiwa luar menjadi pencetus kepada sesuatu tindakan (Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996) dan di luar jangkauan diri. Justeru, dalam ketiadaan IM, maka teori ini menyatakan bahawa manusia perlu disuntik dengan EM dalam usaha mencapai matlamat (Kaseh et al, 2010; Deci et. al, 1991). Berbeza dengan IM, EM merujuk kepada aspek luaran yang memandu seseorang individu untuk melakukan sesuatu aktiviti



sebagai tindakan untuk memperoleh sesuatu ganjaran atau mengelakkan diri daripada sebarang bentuk hukuman (Noels, 2001). Bentuk ganjaran EM yang tipikal seperti wang, hadiah, markah dan respon yang positif (Brown, 2000). Tiga peringkat di bawah EM yang dikenalpasti adalah (Vallerand, 1997; Vallerand et al, 1993; Vallerand et al, 1992):

i- Motivasi Ekstrinsik – Peraturan Luaran

Motivasi Ekstrinsik – Peraturan Luaran atau *Extrinsic Motivation – External Regulation* (EM-ER) merujuk kepada aktiviti-aktiviti yang lahir daripada rangsangan yang datang dari luar diri individu seperti ganjaran mahupun hukuman. EM-ER diterjemahkan dalam bentuk ganjaran (seperti keinginan individu melakukan sesuatu dengan tujuan mendapatkan kerjaya yang berprestij serta gaji dan imbuhan yang lumayan) dan hukuman (seperti bimbang dikritik atau dihukum oleh guru jika tidak menyelesaikan tugas) (Vallerand & Bissonnette, 1992). Dalam konteks pembelajaran B2, sekiranya EM-ER ini disisihkan daripada matlamat pembelajarannya, maka proses tersebut berkemungkinan terhenti (Noels, 2001; Kaseh et al, 2010).

ii- Motivasi Ekstrinsik – Peraturan *Introjected*

Motivasi Ekstrinsik – Peraturan *Introjected* atau *Extrinsic Motivation-Introjected Regulation* (EM-IR) adalah satu bentuk orientasi luaran yang dilihat cenderung kepada aspek dalaman individu. EM-IR merujuk kepada situasi di mana seseorang individu itu melakukan sesuatu aktiviti disebabkan oleh tekanan yang diwujudkan sendiri oleh beliau seperti memaksa diri untuk belajar sehingga lewat malam kerana rasa bersalah

jika tidak melakukannya (Vallerand & Bissonnette, 1992). Orientasi ini dianggap sebagai bentuk luaran kerana individu terbabit bertindak disebabkan oleh tekanan dan bukan atas pilihan dirinya sendiri secara mutlak (Noels et al, 2003). Dalam konteks pembelajaran B2, individu EM-IR mungkin diselubungi rasa bersalah sekiranya tuntutan menguasai B2 tidak tercapai (Noels et al, 2003; Kaseh et al, 2010).

iii- Motivasi Ekstrinsik – Peraturan Dikenalpasti

Motivasi Ekstrinsik – Peraturan Dikenalpasti atau *Extrinsic Motivation-Identified Regulation* (EM-IdR) merupakan satu bentuk orientasi luaran yang paling hampir dengan konsep penentuan sendiri. Ia merujuk kepada aktiviti yang dilakukan oleh seseorang individu berdasarkan sebab-sebab luaran yang relevan (Noels et al, 2003) namun ditentukan secara sendiri (Vallerand & Bissonnette, 1992). Setiap aktiviti mahupun tindakan yang dilakukan oleh beliau adalah bersandarkan kepada kepentingannya untuk mencapai matlamat tertentu (Noels et al, 2003; Vallerand & Bissonnette, 1992). Dengan kata lain, aktiviti atau tindakan yang dilakukan oleh pelajar B2 adalah disebabkan oleh kepentingan menguasai bahasa tersebut sebagai satu bentuk pencapaian akademik atau keperluan mengembangkan potensi diri (Noels et al, 2003).

Berdasarkan perbincangan di atas, setiap individu boleh dimotivasikan secara intrinsik atau ekstrinsik atau kedua-duanya (Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996). Dengan kata lain, motivasi seseorang boleh tercetus dengan kedua-dua bentuk motivasi yang dibincangkan atau kombinasi beberapa motif. Namun adakalanya kedua-duanya

tidak hadir dalam diri seseorang dan keadaan ini mewujudkan satu lagi bentuk motivasi yang dinamakan *Amotivation* atau ketidakinginan .

### 3. Ketidakinginan

Ketidakinginan atau *Amotivation* merujuk kepada satu situasi di mana seseorang individu itu tidak mendapati wujudnya sebarang kaitan antara tindakan dan kesan akibat tindakan tersebut (Deci et. al, 1991). Ketidakinginan merupakan tingkahlaku yang bukan intrinsik mahupun ekstrinsik. Namun ia dianggap sebagai aras tingkahlaku yang paling bawah yang ditentukan secara sendiri disebabkan oleh ketiadaan sebarang sebab, matlamat atau ganjaran yang memungkinkan perubahan dilakukan (Vallerand & Bissonnette, 1992).

Dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, pembelajaran B2 pada kebiasaannya tidak hanya melibatkan satu bentuk orientasi ataupun motivasi sahaja. Malah, proses ini mungkin melibatkan lebih daripada satu bentuk motivasi atau kombinasi beberapa bentuk orientasi samada yang bersifat dalaman mahupun luaran. Seseorang individu yang tidak mempunyai sebarang sebab untuk mempelajari B2 samada dalam bentuk intrinsik mahupun ekstrinsik akan berkecenderungan untuk menamatkan pembelajarannya secepat mungkin dan ia dianggap sebagai memiliki tahap motivasi yang terakhir dalam SDT iaitu ketidakinginan/amotivasi (Noels et al, 2003, Noels, 2001; Vallerand & Bissonnette, 1992).

Kontinum intrinsik – ekstrinsik dalam motivasi yang dikemukakan ini mampu diguna pakai untuk pembelajaran bahasa asing dalam darjah bagi seluruh dunia. Tanpa mengira kepercayaan budaya dan sikap guru serta pelajar, faktor intrinsik dan ekstrinsik

sangat mudah dikenalpasti (Brown, 2000) justeru, ia dijadikan sandaran dalam kajian bagi menilai motivasi pelajar terhadap pembelajaran bahasa kedua khususnya aspek kosa kata.

#### **2.2.4.2 Hubungan Motivasi dan Saiz Kosa Kata**

Kebanyakan kajian-kajian yang dijalankan dalam bidang ini secara umumnya menunjukkan bahawa motivasi mempunyai hubungan dengan pembelajaran bahasa secara keseluruhannya (Nunan, 1999; Dornyei, 1990; Gardner, 1985), mempunyai hubungan yang signifikan dengan strategi pembelajaran bahasa (Ehrman, 1990; Macaro, 2001; Oxford & Nyikos, 1989) dan mempunyai hubungan yang signifikan dengan pencapaian pelajar (Nunan & Lambert, 1996: 209; Dornyei, 2001) namun dilaporkan tidak berhubungan dengan saiz kosa kata (Anita & Mohammad, 2011).

Kajian Anita dan Mohammad (2011) merupakan antara kajian yang memberikan tumpuan khusus kepada hubungan langsung antara motivasi dan saiz kosa kata. Dalam kajian yang dijalankan ke atas 100 orang pelajar jurusan Terjemahan Bahasa Inggeris dari Universiti Islam Azad, Iran, mereka menjelaskan bahawa saiz kosa kata bukan sahaja didapati tidak berkorelasi secara signifikan dengan motivasi secara keseluruhannya, malah hubungannya dengan setiap sub-skala motivasi juga adalah tidak signifikan. Dapatan juga menunjukkan bahawa motivasi tidak berkorelasi secara signifikan dengan saiz kosa kata berasaskan kumpulan mengikut pencapaian (tinggi, sederhana dan rendah).

Walaupun dapatan kajian beliau tidak menemui sebarang hubungan yang kukuh antara kedua-dua variabel tersebut, namun beberapa kajian yang dijalankan berkaitan motivasi dan Strategi Pembelajar Bahasa (SPB) mungkin memberikan petunjuk wujudnya hubungan tidak langsung antara faktor motivasi dan saiz kosa kata pelajar.

Motivasi didapati menjadi asas dan penggerak kepada proses pembelajaran bahasa (Gardner, 1985; Dornyei, 1990; Nunan, 1999). Pelajar yang bermotivasi tinggi dikatakan kerap menggunakan SPB yang pelbagai (Prokop, 1989, Okada, Oxford & Abo, 1999) dan konsisten (Kamarul & Mohamed Amin, 2010) serta berperanan meningkatkan pencapaian pelajar (Ehrman, 1990; Macaro, 2001; Oxford & Nyikos, 1989). Pelajar yang mempunyai pencapaian yang tinggi kebiasaannya mempunyai tahap bahasa yang baik dan pelajar yang mempunyai tahap kecekapan bahasa yang baik dilaporkan mempunyai saiz kosa kata yang besar dan mencukupi. Keadaan ini menunjukkan wujudnya hubungan antara motivasi dengan saiz kosa kata secara tidak langsung dan perlu diberikan perhatian.

Setelah meneliti kelima-lima faktor di atas, apa yang boleh disimpulkan adalah pelbagai faktor perbezaan individu dan persekitaran dikenali pasti menyumbang ke arah pengembangan kosa kata seseorang pelajar dan mempengaruhi saiz perbendaharaan katanya. Namun kebanyakan pengkaji juga berpendapat bahawa penguasaan kosa kata lebih didorong oleh faktor persekitaran berbanding faktor keturunan. Selain dari itu, ia juga turut dipengaruhi oleh beberapa faktor yang tidak dibincangkan dalam kajian ini seperti status sosio ekonomi pelajar, etnik dan beberapa faktor lain (Blazer & Romanik, 2007).

#### **2.2.5 Strategi Pembelajaran Bahasa dan Strategi Pembelajaran Kosa Kata**

Strategi pembelajaran bahasa yang digunakan oleh pelajar sewaktu mempelajari bahasa kedua merupakan salah satu variabel penting yang berhubung dengan faktor perbezaan individu dan hasil pembelajaran (Ellis, 1994). Sebahagian pelajar didapati lebih berjaya dalam penguasaan bahasa kedua tanpa mengambil kira faktor pengajaran

oleh guru, dan ingin menampakkan kepentingan kepelbagaian aspek pembelajaran bahasa khususnya berkaitan dengan strategi (Brown, 2000).

Strategi pembelajaran bahasa secara kesimpulannya didefinisikan sebagai teknik, pendekatan dan tindakan (Chamot, 1987) dalam Schmitt (1997) samada dalam bentuk aktiviti mental mahupun perlakuan (Ellis, 1994) yang diamalkan oleh pelajar dalam pembelajaran bahasa (Chamot 1987; Rubin, 1987 dalam Schmitt, 1997) bagi menjadikan pembelajarannya bersifat sendiri, lebih bermakna dan menyeronokkan.

Strategi pembelajaran kosa kata (SPKK) pula merupakan salah satu subkategori di bawah strategi pembelajaran bahasa kedua (Jurkovic, 2006; Nation, 2001). Ia merujuk kepada proses di mana sesuatu maklumat (kosa kata) itu diperolehi, disimpan, dipetik dan digunakan dalam aktiviti-aktiviti bahasa (Rubin, 1987) dalam Schmitt, (1997). SPKK perlu mendapat perhatian sewajarnya daripada guru dan perlu didedahkan penggunaannya secara khusus kepada pelajar ('Abd al-Bāri, 2010). Pelajar mempunyai autonomi untuk memilih strategi yang sesuai dalam membangunkan kosa kata mereka, justeru mereka juga seharusnya mempunyai pengetahuan dan kemahiran tentangnya supaya ia dapat diterapkan dalam pembelajaran bahasa dengan lebih berkesan (Nation, 2011).

#### **2.2.5.1 Taksonomi Strategi Pembelajaran Kosa Kata**

Kajian-kajian dalam bidang bahasa kedua khususnya yang berkaitan dengan pembangunan kosa kata telah mengumpulkan sejumlah besar strategi yang mampu dimanfaatkan oleh pelajar (Schmitt, 2000) dengan klasifikasi yang berbeza bergantung kepada aspek-aspek tertentu yang dikaji penyelidik (Ellis, 1994). Gu & Johnson (1996)

menyenaikan 91 strategi, Stoffer (1995) 53 strategi, Schmitt (1997) 58 strategi dan Fan (2003) 60 strategi.

Strategi-strategi yang dikemukakan ini diklasifikasikan mengikut kategori agar mudah ditadbir. Pengkategorian yang dibuat adalah berdasarkan pertimbangan yang kukuh menerusi kajian-kajian yang dijalankan.

Dalam bidang pembelajaran bahasa kedua khususnya kajian yang berkaitan dengan kosa kata, Taksonomi Strategi Pembelajaran Kosa Kata Schmitt (1997) merupakan taksonomi yang sering dijadikan sandaran (lihat Wu, 2005; Sener, t.t). Schmitt mengklasifikasikan strategi-strategi pembelajaran kosa kata kepada lima kategori iaitu Strategi Determinasi, Strategi Sosial, Strategi Memori, Strategi Kognitif serta Strategi Metakognitif (Schmitt, 2000) yang dimanfaatkan daripada Strategi Pembelajaran Bahasa oleh Oxford (1990).

#### **2.2.5.1.1 Strategi Penentuan**

Strategi Penentuan atau *Determination Strategies* diklasifikasikan sebagai satu strategi yang berdimensi penemuan (*Discovery Strategies*) yang digunakan sewaktu berinteraksi dengan perkataan baharu (Schmitt, 2000). Strategi Penentuan merujuk kepada rangkaian strategi yang digunakan oleh individu dalam proses mempelajari perkataan-perkataan baharu tanpa bantuan pihak ketiga (Schmitt, 2000). Strategi ini dilakukan menerusi penekanan berasaskan konteks, membuat padanan dengan bahasa pertama, membuat tekaan berasaskan pengetahuan bahasa dan sebagainya.

### **2.2.5.1.2 Strategi Sosial**

Strategi Sosial atau *Social Strategies* pula merupakan satu-satunya strategi yang diklasifikasikan sebagai strategi yang berdimensi penemuan (*discovery*) dan penggabungan (*consolidate*)(Schmitt, 2000). Strategi sosial secara umumnya menitikberatkan interaksi pelajar dengan pihak ketiga untuk mengembangkan potensi bahasa mereka. Strategi ini berpaksikan interaksi dengan guru-guru, rakan-rakan mahupun penutur jati (Schmitt, 2000) yang diterjemahkan dalam bentuk (i) kerjasama ‘*co-operation*’ seperti hubungan dengan rakan bagi mendapatkan maklum balas, mengumpul maklumat atau menjalankan aktiviti-aktiviti bahasa serta (ii) soalan untuk penjelasan ‘*question for clarification*’ daripada guru dan penutur jati melibatkan pengulangan, parafrasa, penjelasan makna serta contoh dan sebagainya (Chamot, 1987 dalam Ellis, 1994). Strategi ini juga dilihat lebih efektif untuk dipraktikkan oleh pelajar yang berusia muda (Ellis, 1994).

### **2.2.5.1.3 Strategi Memori**

Strategi yang ketiga adalah strategi Memori atau *Memory Strategies*. Strategi ini melibatkan proses yang mengaitkan perkataan-perkataan baharu dengan pengetahuan sedia ada pelajar menerusi proses ingatan dan imiginasi atau pengkelasan (Schmitt, 2000). Strategi ini juga merupakan pendekatan utama yang sering digunakan pelajar dalam usaha mengingat perkataan-perkataan yang tidak diketahui mereka (Ellis, 1994) dengan memanipulasi proses mental (Schmitt, 2000). Schmitt (1997) menyenaraikan 27 strategi bagi kategori ini seperti penggunaan metod kata kunci, pemetaan semantik, mengeja perkataan, melakukan gerakan fizikal dan sebagainya.



#### **2.2.5.1.4 Strategi Kognitif**

Strategi seterusnya adalah strategi kognitif atau *Cognitive Strategies*. Strategi kognitif merujuk kepada langkah-langkah yang digunakan dalam proses penyelesaian masalah yang memerlukan analisis secara terus, atau melakukan sintesis terhadap bahan-bahan pembelajaran (Rubin, 1987 dalam Ellis, 1994) dan ia melibatkan proses memanipulasi penggunaan bahasa sasaran (Oxford, 1990). Strategi ini menyerupai strategi memori namun bezanya adalah ia menuntut penggunaan aspek mental yang bersifat mekanikal seperti mengulang sebut perkataan, mencatat dan menyimpan perkataan dalam buku nota, menghuraikan konsep baharu berkaitan perkataan sedia ada dan sebagainya (Lip, 2009; Schmitt, 2000).

#### **2.2.5.1.5 Strategi Metakognitif**

Satu lagi strategi yang tidak kurang pentingnya dikemukakan oleh Schmitt (2000) adalah Strategi Metakognitif atau *Metacognitive Strategies*. Strategi ini melibatkan penggunaan pengetahuan secara sedar tentang proses kognitif yang meliputi percubaan untuk mengatur pembelajaran bahasa dalam bentuk perancangan, pemantauan dan penilaian kaedah-kaedah terbaik yang boleh dimanfaatkan bagi tujuan pembelajaran khususnya penguasaan kosa kata (Schmitt, 2000; Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996; Ellis, 1994).

Gu dan Johnson (1996) berpendapat bahawa strategi metakognitif merupakan salah satu strategi penting dalam pembelajaran kosa kata khususnya dan pembelajaran bahasa umumnya. Pelajar perlu didedahkan dengan bentuk strategi ini supaya mereka dapat mengawal dan menilai proses pembelajaran kosa kata mereka serta membuat pilihan strategi mana yang lebih berkesan penggunaannya (Schmitt, 2000). Strategi ini

dilihat kerap digunakan oleh pelajar-pelajar yang berkemahiran tinggi berbanding pelajar lemah (Ellis, 1994).

Jadual berikut menunjukkan sebahagian daripada 58 strategi yang dikemukakan oleh Schmitt (1997 dalam Schmitt, 2000: 134) mengikut kategori:

**Jadual 2.3:** Strategi Pembelajaran Berasaskan Kategori

Kategori Strategi	Strategi
<b>Strategi bagi penemuan makna perkataan baharu</b>	
<b>Penentuan</b>	Analisa perkataan
	Analisa imbuhan dan kata dasar
	Semak kesepadanan kata dengan B1
	Analisa sebarang ilustrasi atau pergerakan
	Penekaan makna berasaskan konteks
	Penggunaan kamus (satu bahasa / dwi-bahasa)
<b>Sosial</b>	Bertanya guru tentang sinonim, parafrasa atau terjemahan dalam B1
	Bertanya rakan tentang makna kata
<b>Strategi untuk penggabungan/penyatuan kata baharu</b>	
<b>Sosial</b>	Belajar dan praktik penggunaan kata dalam kumpulan
	Berinteraksi dengan penutur jati
<b>Memori</b>	Hubung perkataan baharu dengan pengalaman peribadi
	Asosiasi perkataan baharu dengan koordinasi kata yang sesuai
	Hubung perkataan dengan sinonim dan antonim
	Guna pemetaan semantik
	Imiginasi bentuk kata
	Imiginasi makna kata
	Guna metod kata kunci

**Jadual 2.3, sambungan**

	Kumpul perkataan untuk dipelajari
	Kaji ejaan perkataan
	Sebut perkataan baharu dengan kuat
	Guna gerakan fizikal
<b>Kognitif</b>	Pengulangan verbal
	Pengulangan penulisan
	Senarai kata
	Letak label B2 pada objek
	Simpan kata dalam buku nota khas
<b>Metakognitif</b>	Penggunaan media (lagu, filem, berita dsb)
	Praktis penggunaan kata
	Uji diri dengan ujian kata
	Meninggalkan kata baharu
	Sambung pelajaran pada masa tambahan

#### **2.2.5.2 Strategi Pembelajaran Kata dan Saiz Kosa Kata**

Secara umumnya, kajian dalam bidang ini menunjukkan bahawa SPKK memberi kesan kepada dua bentuk hasil pembelajaran bahasa iaitu kecekapan bahasa dan kosa kata (Gu, 2005). Kajian-kajian yang dijalankan bagi melihat kaitan antara SPKK dan penguasaan bahasa secara umum membuktikan wujudnya hubungan yang positif dan signifikan antara kedua-duanya (Mizumoto & Takeuchi, 2008; Gu & Johnson, 1996). SPKK juga dilihat berkorelasi secara signifikan dengan kosa kata khususnya dalam aspek saiz (Gu & Johnson, 1996).

Saiz kosa kata khususnya kosa kata reseptif, dilaporkan mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan keseluruhan SPKK (Gu, 2010). Berdasarkan kategori, saiz kosa kata dilaporkan berkorelasi secara positif dan signifikan dengan strategi penentuan (Mohd. Sahandri et al, 2009) serta dengan gabungan strategi kognitif dan metakognitif (Zhang, 2009). Antara strategi-strategi yang disenaraikan, strategi metakognitif dilaporkan berkorelasi dengan saiz kosa kata secara signifikan oleh banyak kajian (lihat Mohd. Sahandri et al, 2009; Zhang, 2009; Nacera, 2010; Sener, t.t.) dan kebiasaannya strategi ini dimanfaatkan oleh pelajar yang berkemahiran tinggi berbanding kelompok lemah (Ellis, 1994).

Kajian Nacera (2010) ke atas 46 pelajar tahun kedua jurusan bahasa Inggeris dari Maolud Mammeri University of Tizi Ouzou, Algeria menjelaskan bahawa kategori metakognitif kerap digunakan oleh pelajar berbanding kategori-kategori lain. Dapatan kajian juga menyokong kenyataan Ellis (1994) bahawa pelajar yang mempunyai tahap penguasaan kosa kata yang tinggi sentiasa mengamalkan strategi ini dalam pembelajaran bahasa mereka. Ini secara tidak langsung membuktikan bahawa kesedaran metalinguistik pelajar yang bersaiz kosa kata besar adalah pada tahap yang tinggi. SILL oleh Oxford (1990) dan UWL oleh Beglar & Hunt (1999) dijadikan instrumen dalam kajian ini.

Satu lagi strategi yang didapati mempunyai hubungan yang signifikan dengan saiz kosa kata adalah strategi penentuan (Sener, t.t.). Beliau berpendapat bahawa pelajar sering menggunakan strategi penekanan menerusi konteks dan menganalisa imbuhan serta kata dasar yang sangat membantu dalam proses pengayaan kosa kata mereka. Proses ini berlaku menerusi pendedahan secara semulajadi dan kajian yang dilakukan oleh pelajar sendiri secara berhati-hati. Kajian ini dijalankan ke atas 313 pelajar Universiti Cannakale Onsekiz Mart, Turki yang mempelajari bahasa Inggeris sebagai bahasa asing.

Kajian Mohd Sahandri et al (2009) yang melibatkan 125 mahasiswa Iran telah menguji 35 strategi yang kerap digunakan oleh mereka dalam pembelajaran bahasa Inggeris sebagai bahasa asing. Dapatan beliau menunjukkan bahawa kombinasi strategi sosial, strategi kognitif dan metakognitif adalah signifikan dengan saiz kosa kata. Dapatan ini menjelaskan bahawa kombinasi strategi ini mewakili sembilan substrategi yang yang didapati berhubung terus dengan saiz kosa kata.

Manakala Zhang (2009) pula mendapati empat strategi mewakili kombinasi kognitif dan metakognitif berkorelasi secara signifikan dengan saiz kosa kata. Dapatan beliau mencadangkan agar latihan menggunakan SPKK perlu didedahkan kepada pelajar bagi memperluas saiz kosa kata mereka. Kajian ini dijalankan ke atas 481 pelajar daripada enam buah universiti di barat China menggunakan soal selidik strategi pembelajaran kosa kata (VLSQ5) diadaptasi dari Gu & Johnson (1996) dan dua bentuk ujian pengukuran kosa kata oleh Norbert Schimtt, Diane Schmitt & Clapham dan Nation (2001).

Dapatan-dapatan di atas menunjukkan bahawa SPKK secara keseluruhannya berkorelasi dengan saiz kosa kata pelajar. Kajian-kajian lalu tidak mengemukakan SPKK mana yang paling berkesan secara eksklusif dalam memperkaya saiz kosa kata pelajar (Suraya, 2007), namun ia jelas menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai tahap kecekapan bahasa yang tinggi sering mempelbagaikan SPKK (Ellis, 1994) dan dilihat memberi kesan kepada saiz kosa kata yang dimiliki. Kepelbagaian penggunaan SPKK dalam kalangan pelajar bahasa kedua/asing dapat dilihat menerusi beberapa kajian seperti dalam jadual 2.4.

Kajian-kajian yang dijalankan dalam bidang ini juga membuktikan, tidak semua substrategi diaplikasi oleh pelajar secara aktif dan mempunyai tahap keberkesanan yang tinggi (Nacera, 2010). Jadual 2.4 menunjukkan beberapa strategi yang kerap digunakan oleh pelajar tanpa mengambil kira pengkelasannya berdasarkan beberapa kajian yang dijalankan dalam bidang berkaitan.

Secara umumnya, jadual terbabit menunjukkan bahawa strategi yang digunakan oleh pelajar dalam membangunkan kosa kata mereka adalah pelbagai dan tiada sebarang strategi pun mempunyai peranan yang eksklusif (Suraya, 2007). Malah tidak semua substrategi yang diaplikasi oleh pelajar secara aktif mempunyai tahap keberkesanan yang tinggi (Nacera, 2010) dan tidak semestinya substrategi yang tidak digunakan secara aktif oleh pelajar tidak mempunyai tahap keberkesanan yang baik bagi pemerolehan kosa kata (Schmitt, 2000). Schmitt (1997) menyarankan penggunaan strategi pembelajaran berasaskan sinonim dan antonim, pembelajaran dengan tambahan masa, bertanya guru tentang parafrasa dan penggunaan gambar serta isyarat dalam memahami makna sesuatu perkataan sebagai strategi yang berkesan walaupun didapati kurang dipraktikkan oleh pelajar.

Pemilihan SPKK oleh pelajar juga bergantung kepada beberapa faktor seperti faktor umur, motivasi, latar belakang individu, gender dan sosial (Ellis, 1994; Schmitt, 2000). Pelajar berkeupayaan tinggi dilaporkan lebih cenderung mempelbagaikan strategi secara khusus dan teratur berbanding pelajar lemah (Nacera, 2010; Ellis, 1994).

Jadual 2.4: Kajian Berkaitan Strategi Pembelajaran Kosakata

Butiran	Gu, 2010	Liu, 2010	Wu, 2005	Gu & Johnson, 1996
Objektif kajian	Kaji perubahan SPKK dan hubungannya dengan perkembangan kosakata	Kaji pater SPKK bahasa Inggeris	Kaji SPKK yang digunakan pelajar dalam penguasaan kosakata, persepsi dan perubahan pater SPKK oleh kumpulan berbeza berasaskan umur	Kaji SPKK yang digunakan pelajar dan hubungannya dengan hasil pembelajaran (saiz kosakata & kecekapan bahasa)
Metod kajian Responden	Kuantitatif 100 penuntut China yang mempelajari Inggeris sebagai bahasa asing selama 6 bulan di peringkat pra univ. dari 14 universiti di Singapura	Kuantitatif 390 penuntut bukan jurusan Bahasa Inggeris, Universiti Bei Hai, China	Kuantitatif 303 penuntut ( 101 menengah rendah, 90 menengah atas, 112 universiti swasta)	Kuantitatif 850 pelajar bukan pengkhususan Inggeris dari Beijing Normal University dengan jumlah jam belajar 932 jam (sekolah menengah) dan 140 jam di BNU
Instrumen	VLQ5 (Gu & Hu, 2003; Gu & Johnson, 1996)	Soal selidik ( sikap terhadap SPKK, SPKK sering digunakan, masalah SPKK, SPKK paling efektif, beza antara pelajar ikut gred, jantina & tahap kecekapan)	VLSQ (Schmitt, 1997) dan versi terjemahan (Chen, 1998)	- VLQ V3 - VOCSIZE (Goulden & Nation, 1990) - College English Test (CETBAND2)
Dapatan	- Pelajar gunakan strategi yang pelbagai - Banyak strategi berkorelasi dengan kosakata pasif - Hubungan antara SPKK dan kosakata aktif adalah kompleks		Strategi paling popular 1. Kamus elektronik 2. Kamus dwibahasa 3. Bertanya rakan 4. Tekaan berasaskan konteks 5. Senarai kata	Strategi didapati lebih berhubung dengan saiz kosakata berbanding kecekapan. Responden dilapor guna SPKK yang pelbagai. 1. Pemilihan sendiri 2. Perhatian selektif 3. Tekaan berasaskan konteks 4. Penggunaan kamus 5. Catatan nota

### 2.3 Pengukuran Kosa Kata

Saiz kosa kata mempunyai kaitan yang sangat rapat dengan keupayaan bahasa seseorang. Ia merupakan penanda aras yang berkeupayaan menentukan penguasaan bahasa. Dengan kata lain, saiz kosa kata dapat menjadi peramal dalam menentukan tahap kefahaman seseorang kepada sesuatu teks mahupun situasi bahasa yang dilalui.

Saiz kosa kata yang dimiliki bukanlah suatu jaminan dalam penguasaan bahasa. Namun kebanyakan sarjana dalam bidang ini menegaskan bahawa ia merupakan satu prasyarat yang perlu dimiliki bagi menguasai dan mengembangkan potensi bahasa khususnya dalam bahasa kedua (Catalan, 2008; Taemah, 2005; Read, 2000).

Beberapa kajian yang dijalankan dalam bidang ini membuktikan bahawa sejumlah kosa kata yang minimum perlu dikuasai oleh pelajar, khususnya bagi mereka yang mempelajari bahasa kedua di peringkat menengah mahupun di institut pengajian tinggi (Waring & Nation, 1997).

Menurut Read (2000), di beberapa buah negara yang menggunakan bahasa Inggeris sebagai bahasa kedua, pelajar diajar menggunakan bahasa kebangsaan bagi memudahkan proses penyampaian maklumat. Walau bagaimanapun, pelajar terbabit tetap mempunyai keutamaan untuk menguasai bahasa Inggeris kerana bahan-bahan bacaan dan sumber maklumat kebanyakannya ditulis dalam bahasa tersebut.

Bagi memenuhi tuntutan ini, pelajar perlu menguasai sejumlah saiz kosa kata yang munasabah. Penguasaan saiz kosa kata yang realistik ini bukan sahaja memudahkan



pelajar untuk memahami teks-teks yang dibaca malah ia mampu mewujudkan satu situasi komunikasi yang baik serta berpeluang untuk mengembangkan potensi bahasanya.

Menurut beberapa sarjana dalam bidang berkaitan, seseorang pelajar perlu menguasai sekurang-kurangnya 80 % sehingga 95 % daripada perkataan yang terdapat dalam sesebuah teks. Meara (2001) dalam kajiannya menjelaskan bahawa 2000 perkataan asas akan mewakili 80 % isi kandungan sesuatu teks mahupun situasi komunikasi. Ini bermakna, secara puratanya, nisbah perkataan yang tidak diketahui berbanding perkataan yang difahami maksudnya adalah 2 bagi setiap 10 perkataan (Read, 2000; Nation, 2000). Nation (1990) dan Laufer (1992 dalam Pringprom & Obchuae, 2011) pula menyatakan bahawa 3000 perkataan adalah jumlah yang ideal bagi penguasaan bahasa yang sempurna.

Sungguhpun begitu, dua kajian yang dijalankan terhadap saiz kosa kata bahasa Inggeris yang dikuasai oleh penuntut-penuntut di Indonesia memberikan isyarat yang kurang memberangsangkan dari sudut penguasaan bahasa kedua. Menurut Quinn (1968), kajian yang dijelankannya sekitar tahun 1968 mendapati responden hanya menguasai sekitar 1000 perkataan sahaja setelah enam tahun pengajian bahasa Inggeris di peringkat menengah. Kajian Nurweni dan Read (1999) pula menganggarkan bahawa responden hanya menguasai sekitar 1200 perkataan bahasa Inggeris secara purata.

Kajian-kajian ini telah membuktikan kewajaran saiz kosa kata pelajar diukur. Pengukuran saiz kosa kata merupakan penanda aras yang penting dalam menentukan keupayaan penuntut bahasa kedua khususnya bagi menentukan pencapaian akademik mereka (Olmos, 2009; Goulden, Nation & Read, 1990). Untuk mengukur saiz kosa yang

dimiliki seseorang, ujian merupakan satu instrumen yang boleh digunakan dalam mengukur saiz kosa kata (Pujol, 2008).

Untuk mengukur saiz kosa kata bukan suatu perkara yang mudah. Ini kerana proses pengukuran saiz kosa kata memerlukan penelitian terhadap isu-isu berkaitan konseptual dan metodologi (Read, 2000). Beberapa isu yang diketengahkan oleh kajian-kajian terdahulu adalah berkaitan dengan penentuan definisi bagi perkataan (Bauer & Nation, 1993), maksud istilah penguasaan kata (Nation, 1990, 2001; Meara, 1996), saiz perbendaharaan kata minimum bagi mengikuti pengajian sesuatu bahasa yang menjadi bahasa pengantar (Sutarsyah, Nation & Kennedy, 1994), had minimum bagi memahami sesebuah teks (Nation, 2001; Laufer, 1996; Meara, 1980) dan ujian atau instrumen yang berkesan bagi tujuan pengukuran kata serta penentuan tahap kefahamannya (Catalan & Gallego, 2005-2008).

### **2.3.1. Asas-asas Dalam Pengiraan Kata**

Saiz kosa kata telah dibuktikan mempunyai hubungan dengan keupayaan dan penguasaan bahasa seseorang individu. Namun, agak sukar juga bagi kita untuk menentukan dengan tepat berapakah bilangan sebenar perkataan yang dikuasai oleh seseorang penutur. Walau bagaimanapun, dengan menggunakan pendekatan saintifik dalam pengukuran saiz kosa kata, sekurang-kurangnya anggaran dengan andaian sistematik mampu dibuat.

Sebelum menerapkan pendekatan saintifik dalam pengukuran saiz kosa kata, satu persoalan yang perlu dibincangkan adalah bagaimana pengiraan kosa kata dibuat. Bagi menjawab persoalan ini, beberapa istilah perlu diteliti. Istilah-istilah tersebut adalah seperti berikut:

i- Token (*tokens*)

Token merupakan istilah yang digunakan bagi merujuk kepada jumlah kosa kata yang muncul dalam sesebuah teks. Setiap kosa kata yang terdapat dalam sesebuah teks secara berulang, setiap satunya mempunyai hak untuk dikira sebagai unit dalam pengiraan mengikut jumlah kemunculannya (Nation 2001; Read, 2000).

ii- Jenis (*types*)

Jenis atau *types* merupakan istilah yang digunakan bagi merujuk kepada jumlah kosa kata yang muncul dalam sesebuah teks tanpa mengambil kira aspek pengulangan. Dengan kata lain, perkataan yang muncul beberapa kali dalam sesebuah teks hanya dianggap sebagai satu unit kata berdasarkan konsep ini (Nation, 2001; Read, 2000).

iii- Lemma (*lemmas*)

Istilah ini pula merujuk kepada entri sesuatu perkataan. Perkataan-perkataan yang lahir daripada satu kata dasar akan diletakkan di bawah satu entri dan dikira sebagai satu unit perkataan. Sebagai contoh perkataan كُتِبَ (*fi'il madhi*), يَكْتُبُ (*fi'il mudhari'*) dan اَكْتُبُ (*fi'il amr*) akan dikira sebagai satu unit perkataan di bawah entri كُتِبَ (Nation, 2001; Read, 2000).

iv- Keluarga perkataan (*word families*)

Istilah ini digunakan bagi merujuk kepada keluarga perkataan dalam ertikata yang lebih luas. Berdasarkan pengkelasan ini, setiap perkataan dikategorikan mengikut kata dasarnya (Nation, 2001; Read, 2000). Dalam bahasa Arab *fi'il madhi* dianggap sebagai kata dasar dan menjadi entri kepada perkataan-perkataan yang terbit daripadanya.

### **2.3.2 Kosa Kata sebagai Data Pengukuran**

Dalam usaha mengukur saiz kosa kata seseorang individu, kosa kata merupakan satu set data yang perlu dimanfaatkan. Namun, khazanah kosa kata yang luas dan pelbagai ini merupakan antara kesukaran yang sering dihadapi oleh pengkaji sewaktu melakukan kajian (McCarthy, 1990). Oleh yang demikian, bagi mendapatkan hasil kajian yang relevan, data-data ini perlu diterjemahkan dalam bentuk data-data yang berinformasi antaranya frekuensi (*frequency*), julat penggunaan (*range*), kepadatan leksikal (*lexical density*) dan variasi leksikal (*lexical variation*).

#### **2.3.2.1 Frekuensi**

Salah satu bentuk data yang diperlukan bagi tujuan pengukuran saiz kosa kata adalah frekuensi. Frekuensi merujuk kepada kekerapan kemunculan sesuatu perkataan dalam sesebuah teks (Rosni Samah, 2013; Taemah, 2005; Read, 2000; Nation, 2000; McCarthy, 1990). Dalam konteks yang lebih luas, ia merujuk kepada kekerapan sesuatu perkataan itu hadir dalam sesebuah korpus yang besar mencakupi pelbagai bidang serta merentasi pelbagai bentuk wacana.

Untuk mengukur dan menentukan frekuensi kemunculan sesuatu perkataan dalam sesebuah teks atau korpus juga bukanlah suatu perkara yang mudah. Suatu senarai kata berfrekuensi itu perlu menepati beberapa kriteria untuk menjadi asas yang baik sebagai rujukan bagi tujuan pengukuran. McCarthy (1990) telah membicarakan isu ini menerusi beberapa perspektif.

Perkara pertama yang disentuh oleh McCarthy (1990) adalah saiz korpus. Saiz korpus yang besar adalah sangat signifikan dalam menghasilkan satu senarai kata berfrekuensi yang baik, namun kajian ahli leksikal melaporkan bahawa bagi saiz korpus berkapasiti lima juta perkataan dan ke atas pola yang agak konsisten tentang maklumat berkaitan kekerapan kemunculan perkataan kebiasaannya akan terhasil.

Persoalan kedua adalah berkaitan dengan sumber korpus. Sumber sesuatu korpus yang dihasilkan perlu dikenalpasti samada berasaskan teks bertulis mahupun transkripsi lisan atau kedua-duanya. Namun kebiasaannya, korpus yang berasaskan teks penulisan lebih mudah diperolehi disebabkan faktor capaian lebih luas dan direkod berbanding teks lisan. Menurut McCarthy (1990) lagi, sesuatu korpus itu juga perlu mempunyai liputan luas merentasi pelbagai bidang dan tajuk bagi tujuan kegunaan dalam pembelajaran bahasa secara umum.

Persoalan berikutnya adalah berkaitan dengan usia korpus. Korpus yang terlalu lama sudah pasti tidak dapat memberikan maklumat berkaitan perkataan-perkataan baharu dan terkini. Namun, menurut beberapa sarjana dalam bidang leksikal melaporkan bahawa apabila saiz korpus yang dianalisis mencecah jumlah lima juta perkataan, pola dan bentuk senarai kata berfrekuensi agak stabil dan tiada sebarang maklumat baharu

bakal diperolehi selepas itu. Apa yang mungkin berlaku adalah kemunculan beberapa perkataan baharu yang berkekerapan satu atau dua kali dan tidak memberi kesan kepada penyusunan yang dibuat (McCarthy, 1990).

Manakala dari sudut kaedah pengiraan perkataan, McCarthy (1990) juga telah menyetengahkan beberapa aspek yang perlu diambil perhatian sewaktu proses tersebut dijalankan antaranya :

1. Menentukan samada perkataan-perkataan yang berasal daripada kata dasar yang sama dianggap sebagai satu perkataan atau sebagai unit-unit kata yang berbeza.
2. Menentukan samada *multi-words* diambilkira dalam pengiraan dan begitu juga dengan elemen makna. Persoalan berkaitan kaedah pengiraan kata ini bakal dibincangkan dalam bahagian seterusnya.

Beberapa kajian yang dijalankan sekitar 1990an menyatakan bahawa seorang penutur jati yang terpelajar memiliki sekitar 20 000 keluarga perkataan. Dan jumlah ini dianggarkan akan menjadi lebih besar sekiranya derivasi perkataan diambilkira. Secara umumnya, seorang penutur jati akan menambah 1000 perkataan setahun di awal peringkat pemerolehan bahasa pertama (Nation, 2001; Carter, 1998).

Berdasarkan kajian yang dijalankan dalam bidang pemerolehan kosa kata dalam bahasa pertama, semua perkataan memiliki tahap keutamaan yang sama. Namun kajian dalam bidang bahasa kedua yang berasaskan frekuensi menunjukkan isyarat yang jelas bahawa sebahagian perkataan mempunyai nilai penggunaan yang tinggi berbanding perkataan-perkataan yang lain (Nation, 2001; McCarthy, 1992).

Sewaktu melibatkan diri dalam sesuatu aktiviti bahasa samada melalui komunikasi lisan mahupun bacaan, pelajar pasti akan berinteraksi dengan sejumlah kosa kata yang membentuk teks dipanggil *running words*. Semua kosa kata yang terkandung dalam komunikasi mahupun bacaan tadi mempunyai nilai penggunaan dan keutamaan yang berbeza. Nation (2001) mengkategorikan perkataan-perkataan tersebut kepada empat kategori iaitu kosa kata berfrekuensi tinggi (*high-frequency words*), kosa kata akademik (*academic words*), kosa kata teknikal (*technical words*) dan kosa kata berfrekuensi rendah (*low-frequency words*).

#### **2.3.2.1.1 Kosa Kata Berfrekuensi Tinggi**

Kajian-kajian tentang kosa kata yang berasaskan frekuensi membuktikan terdapat sejumlah perkataan mempunyai nilai dan tahap penggunaan yang tinggi. Sebahagian perkataan mempunyai peranan yang besar dan sering digunakan manakala sebahagian yang lain hanya digunakan pada situasi-situasi tertentu (McCarthy, 1992 ).

Kosa kata berfrekuensi tinggi merupakan sejumlah kecil perkataan yang mempunyai kebarangkalian yang sangat tinggi untuk ditemui dalam sesuatu situasi komunikasi lisan mahupun pembacaan. Kosa kata ini juga dinamakan sebagai kosa kata teras yang menjadi asas dalam penggunaan bahasa dalam kebanyakan situasi (Nation, 2001; Meara, 2001; Hill & Romich, 2001; McCarthy, 1992). Kosa kata ini kebiasaannya diwakili oleh kosa kata kandungan dan kosa kata berfungsi.

Hampir semua kajian yang dijalankan dalam bidang ini menyatakan had penguasaan minimum bagi kosa kata adalah sekurang-kurangnya 2000 perkataan dan ia haruslah terdiri daripada perkataan kategori ini. Jumlah ini adalah sangat relevan khususnya bagi pelajar yang ingin menyambung pengajian di peringkat universiti (Nation, 2001; Meara, 2001; Schmitt, 2000; Carter, 1998).

Dalam konteks akademik, Nation (2001) menyatakan bahawa penguasaan 1000 perkataan yang pertama menyumbang sebanyak 74 % tahap kefahaman terhadap sesuatu teks akademik yang dibaca. Manakala penguasaan 1000 perkataan yang kedua pula menokok 5 % lagi tahap kefahaman. Ini menjadikan tahap kefahaman yang dicapai bagi penguasaan 2000 perkataan adalah di sekitar 79%. Berikut jadual peratusan kefahaman berdasarkan tahap penguasaan kosa kata yang dikemukakan oleh Nation (2001:16-17).

Jadual 2.5: Peratusan Kefahaman Terhadap Teks Berasaskan Saiz Kata

Tahap	Komunikasi	Fiksyen	Akhbar	Teks Akademik
1000 kata	84.3%	82.3%	75.6%	73.5%
2000 kata	6 %	5.1 %	4.7 %	4.6 %
Kosa kata Akademik	1.9 %	1.7 %	3.9 %	8.5 %
Lain-lain	7.8 %	10.9 %	15.7%	13.3%

Meara (2001) menjelaskan dua faktor mengapa keutamaan perlu diberikan kepada penguasaan 2000 perkataan tersebut. Pertama dari sudut linguistik manakala yang kedua dari sudut psikologi.

Dari sudut linguistik, sekiranya seorang pelajar menguasai 2000 perkataan, dia sebenarnya mempunyai keupayaan untuk mengenalpasti sebahagian besar maksud perkataan yang didengar mahupun dibaca. Semakin kurang kosa kata yang dikuasai,



maka semakin banyak perkataan yang tidak dapat dikenalpasti dan ini merupakan satu halangan kepada proses pemahamannya (Meara, 2001).

Manakala dari sudut psikologi pula, penguasaan sesuatu bahasa seringkali dikaitkan dengan kefahaman perkataan dan makna. Berbanding dengan komponen-komponen linguistik yang lain seperti tatabahasa, penguasaan kosa kata adalah satu kemahiran yang mudah diukur dan diinterpretasi. Sekiranya satu ujian pengukuran kosa kata dibina dengan baik, skor yang diperolehi merupakan indikator untuk menentukan tahap kefahaman dan tindakan yang perlu dilakukan seterusnya. Ini secara tidak langsung akan meningkat motivasi seseorang itu untuk menguasai bahasa tersebut (Pujol, 2008; Meara, 2001).

Secara keseluruhan, sekiranya perbendaharaan kata dilihat sebagai satu khazanah kata yang sangat besar, maka kosa kata berfrekuensi ini boleh dianggap sebagai *survival kit* yang dapat membantu pelajar dalam menghadapi situasi-situasi bahasa yang tidak diduga (Meara, 2001; McCarthy, 1992)

#### **2.3.2.1.2 Kosa Kata Akademik**

Setelah menguasai sejumlah 2000 – 3000 perkataan, tumpuan pelajar perlu diberikan kepada pembangunan kosa kata akademik. Kosa kata ini merupakan salah satu cabang daripada kosa kata khusus (*specialised vocabulary*) yang dibangunkan dengan tujuan tertentu. Kosa kata akademik adalah satu senarai kosa kata yang dibangunkan bagi tujuan melanjutkan pengajian ke peringkat lebih tinggi atau bagi tujuan akademik (Nation, 2001).

*Academic Word List* oleh Coxhead (1998) merupakan salah satu contoh senarai kata bahasa Inggeris bagi tujuan akademik. Senarai kata ini mengandungi 570 perkataan yang tidak terkandung dalam senarai 2000 kata berfrekuensi tinggi. Perkataan-perkataan yang terkandung dalamnya sesuai bagi pelajar bidang sains sosial, undang-undang, sains tulen, perdagangan dan bidang-bidang lain. Senarai kata ini mempunyai keistimewaannya yang tersendiri. Penguasaan kosa kata dalam senarai ini dianggap meningkatkan 9 % tahap kefahaman terhadap sesuatu teks yang dibaca (Nation, 2001).

Pemilihan kata dalam senarai ini juga dibuat berasaskan frekuensi. Kosa kata yang mempunyai tahap pengulangan yang tinggi dalam teks-teks akademik dan tidak terdapat dalam senarai kosa kata berfrekuensi tinggi akan disenaraikan menerusi senarai ini. Pemilihannya juga dibuat dengan rapi kerana perlu mewakili semua bidang akademik secara keseluruhannya (Nation, 2001).

#### **2.3.2.1.3 Kosa Kata Teknikal**

Kosa kata teknikal juga adalah sebahagian daripada kosa kata khusus (*specialised vocabulary*). Kosa kata ini terdiri daripada perkataan-perkataan yang mempunyai tahap pengulangan yang tinggi dan munasabah dalam bidang-bidang tertentu seperti ekonomi, sains, linguistik dan sebagainya.

Berdasarkan kajian, penguasaan kosa kata teknikal ini akan membekalkan 5% tambahan kepada tahap kefahaman seseorang. Walau bagaimanapun, pada peringkat ini pelajar perlu mempunyai keupayaan untuk mengintegrasikan pengetahuannya kerana

sebahagian daripada perkataan yang terdapat dalam senarai ini mungkin telah ditemui dalam senarai kata berfrekuensi tinggi (Nation, 2001).

#### **2.3.2.1.4 Kosa Kata Berfrekuensi Rendah**

Kosa kata berfrekuensi rendah merupakan satu set perkataan yang sangat besar namun mempunyai tahap pengulangan yang sangat minimum dalam sesuatu teks. Walaupun kosa kata jenis ini jarang ditemui dalam sesuatu teks yang dibaca, namun ini tidak mengurangkan peranannya dalam penguasaan bahasa. Ini kerana jika seseorang itu ingin berkomunikasi mahupun membaca sesuatu teks tanpa sebarang gangguan ia memerlukan kira-kira 15,000 ke 20,000 perkataan (Nation, 2001; Hill & Romich, 2001) termasuk perkataan-perkataan dalam senarai ini berfrekuensi.

Dalam pembelajaran bahasa kedua, kekangan masa mungkin merupakan salah satu halangan yang perlu dihadapi oleh pelajar. Kebiasaannya, kesempatan yang ada akan dimanfaatkan oleh guru bagi memberikan tumpuan kepada kosa kata berfrekuensi tinggi. Adalah menjadi tanggungjawab pelajar untuk berusaha meningkatkan kosa katanya dengan menguasai perkataan yang berfrekuensi rendah ini berbekalkan teknik dan strategi yang telah didedahkan sewaktu menguasai kosa kata berfrekuensi tinggi (Nation, 2001).

Setelah melihat keempat-empat jenis kosa kata ini, dapat disimpulkan bahawa setiap satunya mempunyai peranan dan fungsi yang eksklusif. Namun, keutamaan perlu diberikan kepada kosa kata berfrekuensi tinggi kerana secara relatifnya ia adalah teras dalam setiap aktiviti bahasa. Kegagalan menguasai kosa kata ini akan menghadkan kemampuan berbahasa seseorang sekaligus berhadapan dengan kesukaran untuk

berkomunikasi maupun memahami teks-teks yang dibaca. Oleh yang demikian, bagi mengenalpasti samada seseorang pelajar itu telah menguasai kosa kata berfrekuensi tinggi atau tidak, ianya perlu diukur. Beberapa bentuk ujian pengukuran kosa kata boleh digunakan sebagai alat pengukur dan akan dibincangkan dalam perbincangan seterusnya.

### **2.3.2.2 Julat Penggunaan**

Julat penggunaan adalah satu lagi bentuk data yang sangat penting dalam pengukuran kata. Julat atau *range* merujuk kepada perkataan yang digunakan secara meluas oleh kebanyakan teks dan tidak tertumpu kepada sesuatu teks sahaja (Taemah, 2005; McCarthy, 1990). Sebagai contoh, sesuatu perkataan yang mempunyai frekuensi yang tinggi, namun hanya muncul dalam satu atau dua buah teks sahaja boleh dikategori sebagai perkataan yang signifikan dari sudut frekuensi tetapi rendah tahapnya dari sudut julat dan parameter penggunaannya. Menurut McCarthy (1990), perkataan yang berguna kepada pelajar adalah perkataan yang bukan sekadar berfrekuensi tinggi malah mempunyai julat penggunaan yang luas merentas pelbagai jenis teks dan bentuk wacana.

Dalam konteks bahasa Arab, Taemah (2005) menambah bahawa konsep *al-tawazzu'* atau *al-mada* (julat penggunaan) merujuk kepada penggunaan perkataan secara meluas di kebanyakan negara-negara Arab dan bukan yang hanya tertumpu penggunaannya di sesebuah negara sahaja. Sebagai contoh, perkataan بَنْدُورَة (*bandūrat*) yang bermaksud tomato didapati mempunyai frekuensi penggunaan yang tinggi di Jordan, namun tidak digunakan secara meluas di negara-negara Arab yang lain sekaligus mengurangkan peranannya dari sudut julat penggunaan.

### 2.3.2.3 Kepadatan Leksikal

Apabila berinteraksi dengan sesebuah teks, pendengar atau pembaca sering memberikan penarafan kepada teks atau situasi tersebut dengan istilah berat atau ringan yang kebiasaannya merujuk kepada tahap kepadatan leksikal yang dibawa. Kebiasaannya, teks-teks penulisan mempunyai tahap kepadatan leksikal yang lebih berat berbanding teks-teks berbentuk lisan (McCarthy, 1990).

Kepadatan leksikal atau *lexical density* merupakan satu bentuk pengukuran yang digunakan untuk menilai perbezaan antara beberapa buah teks khususnya perbezaan antara hasil penulisan seseorang individu dengan ucapan lisannya (Williamson, 2009; Read, 2000). Ia juga merupakan ukuran yang boleh digunakan dalam menentukan kuantiti maklumat yang dimiliki oleh teks-teks yang dikaji (Williamson, 2009; McCarthy, 1990).

Kepadatan leksikal sesebuah teks diukur dengan membahagikan jumlah kata kandungan (seperti kata nama, kata kerja, adjektif dan sebagainya) dengan keseluruhan perkataan yang wujud dalam teks tersebut (Read, 2000; McCarthy, 1990). Peratusan yang tinggi membawa maksud kepadatan leksikal sesebuah teks itu berada pada tahap yang tinggi dan begitu juga sebaliknya. Berikut adalah contoh pengiraan kepadatan leksikal bagi teks penulisan dan ucapan lisan (Williamson, 2009; Read, 2000: 203):

$$\text{Kepadatan Leksikal (LD)} = \frac{\text{Jumlah kosa kata dalam teks (kata kandungan)}}{\text{Jumlah kosa kata keseluruhan yang terdapat dalam teks}}$$

Kepadatan leksikal adalah satu bentuk pengukuran berasaskan statistik dan secara umumnya ia tidak dapat membekalkan maklumat tentang darjah kesukaran perkataan dalam sesebuah teks secara mutlak (McCarthy, 1990). Namun, data yang diperolehi dalam bentuk peratusan ini membekalkan maklumat yang sangat berguna dalam kajian-

kajian berkaitan kosa kata. Kepadatan leksikal yang tinggi bagi sesebuah teks menunjukkan bahawa teks tersebut mengandungi sejumlah perkataan berinformasi yang besar dan sarat dengan makna. Manakala teks yang mempunyai tahap kepadatan leksikal yang rendah pula menunjukkan bahawa ia hanya memiliki sejumlah kecil perkataan yang berinformasi (Williamson, 2009), atau dengan kata lain, kata fungsi mendominasi teks tersebut. Kebiasaannya, kepadatan leksikal bagi sesebuah teks lisan berada pada purata kurang daripada 40 peratus, manakala teks bertulis berada pada purata melebihi 40 peratus (Ure, 1971 dalam McCarthy, 1990).

#### 2.3.2.4 Variasi Leksikal

Satu lagi bentuk data yang boleh dimanfaatkan dalam pengukuran kata adalah variasi leksikal atau *lexical variation* (LV) (Read, 2000; McCarthy, 1990). Variasi leksikal juga dikenali dengan nama *type-token ratio* (TTR) dan merupakan satu alat pengukuran yang sangat berguna dalam menentukan kepelbagaian perkataan yang dibawa oleh sesebuah teks (Williamson, 2009).

Variasi leksikal diukur dan diperolehi menerusi dua data penting iaitu *type* dan *token*. *Token* merujuk kepada jumlah perkataan yang terkandung dalam sesebuah teks dengan mengambilkira pengulangan, manakala *type* pula merujuk kepada jumlah perkataan yang muncul dalam sesebuah teks tanpa mengambilkira aspek pengulangan (Read, 2000, Nation, 2001) seperti dalam contoh berikut:

“يَتَعَلَّمُ هَذَا الطَّالِبُ فِي الْمَدْرَسَةِ وَذَلِكَ الطَّالِبُ فِي الْجَامِعَةِ”

Potongan ayat di atas mengandungi 10 *token* dan 8 *type* . Token merujuk kepada semua perkataan yang terdapat dalam ayat tersebut, manakala bilangan *type* adalah 8 dan

ditentukan tanpa mengambilkira pengulangan kata *في* dan *الطالب* yang masing-masing diulang sebanyak dua kali.

Hubungan antara jumlah *types* dan *token* ini didatangkan dalam bentuk *type-token ratio* (*TTR*). Pengiraannya dibuat dengan membahagikan jumlah *type* dengan jumlah *token* dan kemudiannya didarabkan dengan seratus bagi mendapatkan peratusannya (Williamson, 2009). Contoh pengiraannya adalah seperti berikut:

$$\text{Variasi Leksikal (LV)} = \frac{\text{Jumlah } type \text{ (unit leksikal tanpa pengulangan)}}{\text{Jumlah } token \text{ (semua unit leksikal termasuk pengulangan)}}$$

Data yang diperoleh dalam bentuk peratusan ini diinterpretasi dengan menggunakan istilah tinggi dan rendah. Sesebuah teks yang mempunyai peratusan LV/TTR yang tinggi diinterpretasi sebagai memiliki tahap kepelbagaian perkataan dan makna yang besar, manakala teks yang mempunyai peratusan LV/TTR yang rendah pula dianggap sebagai memiliki tahap kepelbagaian perkataan yang kecil, atau dengan kata lain, perkataan yang terdapat dalam teks tersebut terdiri daripada perkataan-perkataan yang berulang (Williamson, 2009).

### 2.3.3 Darjah Penguasaan Kosa Kata: Reseptif vs Produktif

Darjah penguasaan kosa kata bergantung kepada tahap dan jenis kemahiran seseorang individu yang digunakan. Dalam banyak keadaan, ia bergantung kepada apa yang dinamakan sebagai kemahiran reseptif yang meliputi kemahiran mendengar dan membaca serta kemahiran produktif yang terdiri daripada kemahiran bertutur dan menulis (Nation, 2001). Dalam konteks kosa kata, perkataan yang digunakan menerusi kemahiran

mendengar dan membaca dinamakan sebagai kosa kata reseptif, manakala perkataan yang digunakan dalam dua kemahiran berikutnya dinamakan sebagai kosa kata produktif.

#### **2.3.3.1 Kosa Kata Reseptif / Pasif**

Kosa kata reseptif atau pasif merujuk kepada perkataan-perkataan yang dimiliki oleh seseorang individu serta tidak digunakan secara aktif ('Abd al-Bāri, 2011) dan kebiasaannya ia melibatkan proses penerimaan perkataan menerusi aktiviti pendengaran atau pembacaan sebelum proses capaian makna kata berlaku (Nation, 2001). Dengan kata lain, apabila seseorang itu mendengar atau membaca, proses kognitif berlaku di mana unit-unit perkataan dipadankan dengan sistem makna sedia ada bagi menghasilkan satu pola kefahaman.

Menurut Nation (2001), kadangkala penggunaan istilah reseptif ini tidak menepati ciri-ciri yang wujud dalam kemahiran bertutur dan mendengar yang berkemungkinan bersifat produktif. Maka istilah pasif juga digunakan sebagai merujuk kepada terma reseptif yang digunakan (Laufer, 1998; Meara, 1990).

#### **2.3.3.2 Kosa Kata Produktif / Aktif**

Manakala kosa kata produktif pula merujuk kepada sejumlah perkataan yang dimiliki oleh seseorang individu dan sering digunakannya ('Abd al-Bāri, 2011) dalam proses menghasilkan makna atau menyampaikan suatu kehendak menerusi aktiviti yang produktif seperti pertuturan atau penulisan (Nation, 2001). Apabila seseorang individu itu bertutur atau menulis, proses pencarian perkataan yang tepat dan penghasilan ujaran yang sesuai berlaku bersesuaian dengan bentuk kedua-dua kemahiran tersebut.



Seperti terma reseptif, terma produktif juga kadangkala menggunakan istilah aktif bagi merujuk kepada proses tersebut (Laufer, 1998). Berdasarkan pandangan Nation (2001), kosa kata aktif merujuk kepada kosa kata yang digunakan dalam kemahiran-kemahiran bahasa yang aktif seperti pertuturan dan penulisan.

Terma pasif dan aktif ini juga dapat dilihat perbezaannya menerusi perspektif yang berbeza. Meara (1990) berpendapat bahawa perbezaan antara kosa kata pasif dan aktif ini merujuk kepada perbezaan hubungan antara perkataan-perkataan. Pada pendapat beliau, kosa kata aktif diaktifkan oleh perkataan lain yang saling berhubung antara satu sama lain. Manakala kosa kata pasif adalah perkataan yang hanya boleh diaktifkan oleh rangsangan luaran. Meara melihat perbezaan antara dua terma ini mewakili perbezaan dalam hubungan pengetahuan.

Corson (1995) pula melihat perbezaan kedua-dua terma ini dari aspek penggunaan. Kosa kata pasif terdiri daripada tiga bentuk perkataan iaitu i) perkataan yang hanya diketahui sebahagian maksudnya sahaja (tidak difahami secara mendalam), ii) perkataan berkekerapan rendah yang tidak mampu digunakan dan iii) perkataan yang dipinggirkan penggunaannya dalam situasi-situasi aktif. Takrifan ini secara tidak langsung meletakkan perkataan yang difahami maksudnya secara mendalam namun tidak mampu digunakan dalam aktiviti-aktiviti bahasa sebagai perkataan pasif.

Berdasarkan perbincangan di atas, dapatlah disimpulkan bahawa tahap penguasaan kosa kata boleh dikategorikan kepada dua tahap iaitu penguasaan secara pasif dan penguasaan secara aktif. Perbezaan antara kedua-duanya dapat dilihat daripada beberapa perspektif seperti penggunaannya dalam kemahiran-kemahiran pasif dan aktif,

hubungan pengetahuan antara perkataan-perkataan dan perbezaan darjah penggunaannya. Ketiga-tiga pandangan ini dilihat mempunyai hubungan yang saling memperkuat antara satu sama lain. Dari sudut terma, dalam kajian ini penggunaan istilah reseptif/pasif dan produktif/aktif akan digunakan secara bersilih ganti bagi merujuk kepada penggunaannya dalam kemahiran reseptif dan produktif.

### **2.3.4 Ujian Pengukuran Kosa Kata Reseptif**

Ujian merupakan instrumen yang sangat efisien digunakan dalam pengukuran kosa kata khususnya dalam bidang penguasaan bahasa kedua atau “*Second Language Acquisition* (SLA)”. Dalam bidang kajian ini, ujian biasanya digunakan bagi menguji kecekapan, mengukur keupayaan, membuat pengkelasan serta mengenalpasti masalah-masalah yang dihadapi oleh pelajar dalam usaha menguasai bahasa kedua ( Read, 2000).

Secara umumnya terdapat dua format ujian yang digunakan dalam pengukuran kosa kata iaitu Ujian Objektif dan Ujian Esei/Lisan.

#### **2.3.4.1 Format Ujian**

##### **i. Format Objektif**

Ujian Objektif merupakan salah satu format ujian yang tidak asing dalam dunia pendidikan khususnya dalam proses pengajaran dan pembelajaran bahasa. Kebiasaannya format ujian ini dipersembahkan dalam bentuk soalan betul-salah, suai-padan, isi tempat kosong dan soalan aneka pilihan. Namun soalan aneka pilihan dilihat sebagai bentuk soalan yang paling sinonim dengan format ini (Arshad, 2004; Read, 2000).

Dalam bidang kajian bahasa khususnya di abad ke 20, kajian yang melibatkan kosa kata mempunyai kaitan yang sangat rapat dengan format ujian ini. Format ujian ini mempunyai tahap keobjektifan yang tinggi dan berkeupayaan menjadi penanda aras yang memiliki tahap kesahan yang tinggi dalam mengukur penguasaan bahasa secara umum. Maka tidak hairanlah mengapa format ujian ini menjadi semakin popular berbanding ujian esei yng popular sekitar tahun 1930an. (Read, 2000).

Read (2000) menjelaskan populariti format ujian ini khususnya dalam pengukuran kata disebabkan oleh beberapa faktor:

- a. Kosa kata boleh dikategorikan sebagai satu unit linguistik bebas yang boleh diungkap menggunakan perkataan sinonim, definisi ringkas mahupun terjemahan yang bersesuaian dengan tepat.
- b. Beberapa usaha mewujudkan senarai kosa kata berasaskan frekuensi yang dijalankan sekitar tahun 1920an dan 1930an telah membuka dimensi baru dalam bidang pengukuran kosa kata. Senarai-senarai ini dijadikan asas dan pengkalan data bagi pengukuran tersebut.
- c. Format objektif terbukti sangat efektif bagi mengukur tahap keupayaan penguasaan kosa kata seseorang selain memiliki tahap kebolehpercayaan yang tinggi.

Ujian ini juga merupakan indikator yang mempunyai tahap kesahan yang tinggi selain mampu dikendalikan dengan mudah samada dilaksanakan dalam bahasa pertama mahupun bahasa kedua atau asing.

## ii. Format Lisan/Esei

Ujian esei merupakan satu bentuk ujian yang telah lama digunakan dan sangat popular sebelum ujian berbentuk objektif mengambil tempat sekitar tahun 1930an. Format ujian ini menghendaki pelajar mengutarakan jawapan dalam bentuk ayat mahupun karangan. Ia biasanya melibatkan dua bentuk respon iaitu respon terarah (terhad) dan respon lanjutan (terbuka) (Arshad, 2004).

Format ujian ini lebih menekankan proses yang melibatkan pelajar membekalkan jawapan berbanding ujian berbentuk objektif yang hanya melibatkan proses pemilihan jawapan. Ia menguji kefahaman pelajar dan keupayaan menyusun idea serta pendapat selain menguji tahap kecekapan menulis mereka (Arshad, 2004).

Dalam konteks pengajaran dan pembelajaran bahasa, satu lagi bentuk ujian yang dikhususkan untuk bidang ini adalah ujian lisan. Ujian lisan merupakan alat pengukuran yang sering digunakan untuk mengukur tahap kecekapan bahasa seseorang terutama aspek kemahiran bertutur. Sama seperti ujian esei, ujian lisan juga menghendaki calon membekalkan jawapan dalam bentuk ayat dan ujaran namun secara lisan (Arshad, 2004).

Antara kelebihan format ujian ini seperti dinyatakan oleh Arshad (2004) yang dipetik daripada Kubiszyn dan Borich (2000) adalah seperti berikut:

- i- Format ujian ini mampu menilai kemahiran pelajar dalam membuat analisis, sintesis dan penilaian sewaktu menyampaikan idea atau pendapat.
- ii- Format ujian ini memberi penekanan dalam aspek komunikasi.

- iii- Format ujian ini menolak unsur-unsur penekanan yang mungkin mampu dilakukan dalam ujian berbentuk objektif.
- iv- Format ujian ini mudah dibentuk dan tidak memerlukan masa yang lama untuk disediakan.

Walau bagaimanapun, format ujian esei/lisan turut mempunyai kekurangan yang perlu diberikan perhatian sewaktu mengendalikannya. Dalam pengendaliannya, format ujian ini mempunyai limitasi yang terhad terhadap topik yang ingin diukur (Arshad, 2004).

Bagi pelajar yang kurang berkemahiran pula, soalan jenis ini akan membuka ruang baginya untuk mengutarakan apa sahaja yang terlintas di benak pemikirannya yang kadangkala tidak memberi tumpuan kepada kehendak soalan. Usaha ini dilakukan dengan harapan pemeriksa mungkin terpengaruh dengan kepanjangan jawapan yang diberikan (Arshad, 2004).

Selain daripada itu, sekiranya skor yang konsisten diperlukan bagi menentukan kebolehpercayaan sesuatu soalan, maka format ujian ini juga mempunyai tahap kebolehpercayaan yang rendah berbanding format ujian yang lain. Dengan kata lain, pemeriksa soalan ini mempunyai persepsi yang berbeza sewaktu menyemak ujian ini dan sekaligus menjadikan skor yang diperolehi mungkin berbeza sekiranya diperiksa oleh beberapa orang individu (Arshad, 2004).

#### 2.3.4.2 Ujian Pengukuran Saiz Kosa Kata (VLT)

Ujian atau instrumen bagi mengukur saiz perbendaharaan kata merupakan antara aspek penting yang mendapat perhatian dalam kalangan pengkaji bidang ini. Beberapa kajian terdahulu yang dijalankan dalam bidang ini telah memberikan tumpuan khusus terhadap rekabentuk ujian yang boleh dimanfaatkan bagi tujuan tersebut antaranya *Vocabulary Level Test – VLT* oleh Nation (1983, 1990) dan *Eurocentres Vocabulary Size Test– EVST* oleh Meara & Buxton (1987) dan Meara & Jones, (1988).

*Vocabulary Level Test* atau VLT merupakan satu bentuk ujian pengukuran saiz perbendaharaan kata. Ia digubal Paul Nation dari Universiti Victoria, Wellington, New Zealand sekitar tahun 1980an. Ujian ini digubal bagi membantu guru merancang program pengajaran dan pembelajaran kosa kata yang sesuai untuk pelajar-pelajar mereka. Ujian ini kemudiannya diperluaskan penggunaannya di seluruh New Zealand dan turut digunakan di banyak negara bagi tujuan tersebut. Selain dari itu, ujian ini juga digunakan oleh ramai pengkaji untuk menganggarkan saiz kosa kata dalam bahasa kedua yang dikuasai oleh penutur bukan jati (Read, 2000).

VLT sangat terkenal sebagai alat yang digunakan bagi tujuan diagnostik. VLT telah dibuktikan sebagai alat yang sangat berguna dalam menentukan saiz perbendaharaan kata seseorang selain mampu mengenalpasti jurang kosa kata yang dimiliki oleh individu terbabit. Ujian ini disifatkan sebagai mudah diguna, senang difahami dan mampu menghasilkan keputusan yang memiliki tahap kebolehpercayaan yang baik (Meara & Olmos Alcoy, 2010). Menurut Read (2000), ketiadaan sebarang alat pengukuran kata yang canggih telah menjadikan VLT sebagai salah satu ujian yang sering

digunakan oleh para pengkaji dalam bidang leksikal. Ia juga dianggap sebagai “*nearest thing we have to a standard test in vocabulary*” oleh Meara (1996: 38).

#### **2.3.4.2.1 Reka bentuk VLT**

Rekabentuk VLT mengandungi lima bahagian yang mewakili lima tahap perbendaharaan kata berasaskan frekuensi bahasa Inggeris. Tahap perbendaharaan kata berasaskan frekuensi yang dimaksudkan adalah tahap 2000 kata, tahap 3000 kata, tahap 5000 kata, tahap kosa kata universiti dan tahap 10,000 kata. Penentuan kelima-lima tahap ini dibuat bersandarkan senarai perbendaharaan kata Thorndike dan Lorge (1944) dengan semakan bersilang menerusi *General Service List* oleh West (1953). Kosa kata akademik diuji berpandukan senarai yang dihasilkan oleh Champion dan Elley (1971) dan diletakkan selepas ujian tahap 5000 kata. Ujian ini boleh dikategorikan sebagai ujian kosa kata berasaskan korpus (Read, 2000).

Setiap tahap dalam ujian tersebut mempunyai justifikasi dan matlamat yang khusus. Ujian tahap 2000 perkataan dan tahap 3000 perkataan mengukur saiz kosa kata berfrekuensi tinggi. Ujian tahap 5000 perkataan mewakili tambahan kosa kata berfrekuensi tinggi. Ujian kosa kata akademik pula menguji kosa kata khusus yang perlu dikuasai oleh pelajar bagi membantu mereka mengharungi pengajian di peringkat universiti. Manakala ujian tahap 10,000 perkataan lebih menjurus kepada pengukuran kosa kata berfrekuensi rendah ( Read, 2000; Nation, 2001, 1990).

VLT dikategorikan sebagai ujian aneka pilihan. Format ujian ini digubal berasaskan padanan definisi perkataan atau makna. Dalam ujian ini, definisi atau makna

perkataan adalah item soalan dan calon dikehendaki memadankannya dengan perkataan yang sesuai daripada perkataan-perkataan yang dibekalkan. Bagi setiap tahap, sebanyak 18 definisi dan makna perkataan dikemukakan sebagai item soalan diiringi dengan 36 perkataan sebagai pilihan jawapan. Semua perkataan ini dikelompokkan kepada enam kelompok kecil dengan setiap satunya mengandungi tiga item soalan dengan enam pilihan jawapan seperti dalam contoh berikut (Read, 2000):

- |               |                         |
|---------------|-------------------------|
| 1 apply       |                         |
| 2 elect       | _____ choose by voting  |
| 3 jump        | _____ become like water |
| 4 manufacture | _____ make              |
| 5 melt        |                         |
| 6 threaten    |                         |

Rekabentuk ujian yang agak berbeza dari kebiasaan ini digubal sedemikian dengan tujuan dapat meminimumkan tempoh bacaan dan masa menjawab calon selain mengurangkan peluangnya untuk membuat tekaan secara rambang (Read, 2000). Rekabentuknya juga digubal bersandarkan andaian bahawa perkataan yang kerap digunakan dalam sesuatu bahasa seharusnya dikuasai oleh pelajar terlebih dahulu berbanding perkataan yang berkekerapan rendah. Perkataan-perkataan ini kemudiannya akan berkembang secara berskala dan bersistematik (Catalan & Gallego, 2005-2008).

#### **2.3.4.2.2 Pemilihan Kata Bagi VLT**

Perkara penting yang ditekankan bagi menjamin kesahan instrumen adalah aspek pemilihan perkataan sebagai sampel dan item ujian. Bagi menjamin keputusan ujian yang reflektif, pemilihan perkataan-perkataan sebagai sampel ujian dibuat secara rawak. Bagi



mengelakkan sebarang petunjuk jawapan bagi setiap item, ke semua sampel yang dipilih dikategorikan berdasarkan kelas katanya (Read,2000).

Item-item ujian yang dibina juga adalah terdiri daripada perkataan-perkataan yang terdapat dalam tahap yang diuji ataupun tahap yang lebih rendah (Nation,2001; Read,2000). Ini dibuat berasaskan andaian bahawa apabila calon menguasai perkataan yang berfrekuensi rendah, ia sebenarnya telah menguasai perkataan-perkataan yang berfrekuensi tinggi namun tidak sebaliknya (Catalan & Gallego, 2005-2008).

Setiap perkataan yang dipilih bagi setiap tahap adalah berasaskan pemilihan secara rawak dengan kata nama khas dan kata majmuk dikeluarkan daripada senarai pemilihan. Skor yang bakal diperolehi mempunyai keupayaan untuk menentukan di manakah tahap penguasaan kosa kata calon yang sebenar dan mampu menjadi penanda aras dalam menentukan jumlah dan saiz perbendaharaan kata yang dimiliki calon (Nation, 2001; Read, 2000).

Nation (2001) juga mengesyorkan pemilihan secara sistematik dilakukan dengan membuat penomboran bagi setiap perkataan dalam senarai kosa kata. Pemilihan dibuat bagi setiap sepuluh perkataan yang terdapat dalam senarai kosa kata sekiranya nisbah ini bersesuaian.

#### **2.3.4.2.3 Skor VLT**

VLT merupakan ujian yang bersifat diagnostik. Ujian ini dijalankan bukan untuk mendapatkan jumlah skor sebenar yang diperolehi oleh calon, namun ia mengukur samada calon mempunyai saiz kosa kata yang mencukupi untuk menghadapi sesuatu situasi bahasa atau tidak. Ujian ini sangat penting dalam menentukan pengetahuan calon terhadap kosa kata bagi membolehkan program-program tertentu dirancang (Nation, 2001).

Markah ujian akan diwakili oleh skor dan peratusan. Skor dan peratusan ini boleh diinterpretasi dalam dua bentuk, iaitu jumlah keseluruhan kata yang dimiliki dan saiz kosa kata yang dikuasai. Peratusan diguna bagi mendapatkan jumlah keseluruhan kata yang dimiliki oleh pelajar. Sebagai contoh, sekiranya skor yang diperolehi oleh calon dalam tahap 1000 kata adalah 14/18, peratusan yang diperolehi adalah 78 %. Ini bermakna individu tersebut telah menguasai sekitar 780 perkataan daripada tahap tersebut (Meara, 1980).

Bagi menentukan saiz atau penguasaan bagi sesuatu tahap pula, skor kriteria perlu terlebih dahulu ditetapkan. Read (2000) mengesyorkan skor kriteria pada 16/18. Sebagai contoh, sekiranya calon memperolehi skor 16 daripada 18 item yang diuji bagi tahap 1000 kata, ia boleh dianggap telah menguasai keseluruhan perkataan yang terdapat dalam tahap 1k tersebut.

#### 2.3.4.2.4 Kesahan dan Kebolehpercayaan VLT

Walaupun VLT digunakan secara meluas dan memiliki peranan yang baik dalam pengukuran saiz perbendaharaan kata, namun tidak banyak kajian yang dijalankan memberikan tumpuan khusus terhadap aspek kesahan dan kebolehpercayaannya. Kajian Read (1988 dalam Read, 2000) merupakan antara kajian yang memberikan penekanan terhadap aspek tersebut (Read, 2000) dan menurut Llach & Gallego (2009:142) *“The receptive version of the VLT has been shown to be a reliable and valid measure of vocabulary size for our young learners”*.

Kajian yang dijalankan oleh Read (1988 dalam Read, 2000) ke atas 81 orang pelajar yang mengikuti kursus intensif bahasa Inggeris selama tiga bulan menunjukkan bahawa VLT membekalkan satu bentuk data dan keputusan yang konsisten. Skor dalam bentuk skala yang menurun diperolehi dan interpretasi yang boleh dibuat adalah, penguasaan pelajar bagi perkataan-perkataan yang berada pada tahap 2000 adalah tinggi dan ia mengalami penurunan pada tahap-tahap berikutnya secara keseluruhannya. Data ini turut disokong oleh dapatan Catalan dan Gallego (2005-2008) yang mencatatkan bahawa skor keseluruhan bagi 240 responden kajiannya berada pada min 16.76 untuk tahap 1k dan menurun kepada 5.33 pada tahap 2k.

Jadual 2.6: Keputusan VLT Bersumberkan Kajian Read (1988)

Tahap	2000	3000	5000	Universiti	10000	Jumlah
Bilangan Item	18	18	18	18	18	90
Skor Min	16.4	15.7	12.3	11.6	6.7	62.8
Standard Deviasi	2.3	3.3	4.3	4.7	3.5	15.3

Sekiranya data ini diteliti secara individu, pola yang hampir sama juga bakal diperolehi. Skor ujian individu dalam bentuk yang menurun ini berpadanan dengan andaian bahawa pelajar yang menguasai perkataan-perkataan yang berfrekuensi tinggi tidak semestinya menguasai perkataan-perkataan yang berfrekuensi rendah. Sebaliknya, pelajar yang menguasai perkataan-perkataan yang berada pada frekuensi rendah, kebiasaannya akan menguasai perkataan-perkataan berfrekuensi tinggi. Data ini mampu diperolehi dengan terlebih dahulu menetapkan skor kriteria pada 16/18 seperti disyorkan oleh Read (2000: 120) menerusi jadual di bawah:

Jadual 2.7: Skala Guttman Bagi Skor Min Individu Untuk Lima Tahap Diuji Menerusi VLT

Bil.	Responden	Tahap Ujian				
		2000	3000	5000	Universiti	10,000
1	A	12 ( - )	9 ( - )	5 ( - )	2 ( - )	0 ( - )
2	B	16 ( + )	14 ( - )	11 ( - )	7 ( - )	6 ( - )
3	C	17 ( + )	15 ( - )	13 ( - )	11 ( - )	10 ( - )
4	D	18 ( + )	16 ( - )	14 ( - )	14 ( - )	9 ( - )
5	E	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	15 ( - )	14 ( - )
6	F	18 ( + )	16 ( + )	16 ( + )	14 ( - )	11 ( - )
7	G	17 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	15 ( - )	15 ( - )
8	H	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	16 ( + )	14 ( - )
9	I	18 ( + )	17 ( + )	18 ( + )	18 ( + )	15 ( - )
10	J	18 ( + )	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	16 ( + )

Jadual di atas menunjukkan satu pola skala yang ideal bagi keputusan VLT. Skor kriteria yang ditentukan pada 16/18 bermaksud, calon yang memperoleh sekurang-kurangnya 16 jawapan yang betul, dianggap telah menguasai tahap tersebut. Simbol ( + ) dalam jadual menunjukkan pelajar telah melepasi tahap dinilai, manakala simbol ( - ) bagi keadaan sebaliknya. Pelajar yang menguasai tahap kata yang rendah secara semulajadinya akan menguasai tahap kata yang lebih tinggi. Walau bagaimanapun, setinggi mana perhatian yang diberikan terhadap perjalanan ujian ini, keputusan seperti ini kadangkala sukar diperolehi kerana ia turut dipengaruhi oleh beberapa faktor luaran yang lain (Read, 2000).

Pelaksanaan instrumen VLT dalam pengukuran saiz kosa kata boleh dilihat daripada dua perspektif, yang pertama sebagai ujian penempatan bahasa dan yang kedua sebagai alat mengukur saiz kosa kata yang dimiliki seseorang individu. Format objektif yang digunakan dalam VLT menjadikan instrumen ini memiliki tahap kebolehpercayaan yang tinggi selain mampu memberikan dapatan yang mudah untuk dianalisis.

### **2.3.5 Ujian Pengukuran Kosa Kata Produktif**

Kemunculan alat kajian yang mampu mengukur saiz kosa kata reseptif individu telah membuka satu dimensi baharu dalam kajian berkaitan kosa kata. Senario ini memandu ke arah mencari hubungan antara saiz kosa kata reseptif pelajar dengan keupayaannya menggunakan kosa kata produktif dalam kemahiran-kemahiran bahasa khususnya kemahiran aktif (Meara & Olmos Alcoy, 2010).

Kajian yang dijalankan dalam pengukuran saiz kosa kata reseptif tidak harus meminggirkan aspek kosa kata produktif. Read (2000) menggariskan dua perspektif yang perlu diberikan tumpuan dalam usaha mengukuhkan peranan yang dimainkan kosa kata iaitu mereka bentuk alat pengukuran yang mampu mengukur samada pelajar mengetahui maksud sesuatu perkataan atau berkeupayaan menggunakan sejumlah set perkataan dalam bentuk semantik bebas seperti VLT. Manakala perspektif yang kedua adalah menilai tahap keupayaan pelajar menggunakan kosa kata dalam kemahiran-kemahiran aktif secara semulajadi. Selain dari itu, bentuk pengukuran ini mampu menilai keupayaan pelajar menggunakan perkataan dari sudut keasliannya dan keupayaan menggunakannya dalam ayat berasaskan makna yang dikehendaki seperti disyorkan al-Sarthawiy, al-Sarthawiy, Khashan dan Abu Jaudah (2001).

Untuk tujuan menilai tahap keupayaan dan penggunaan kosa kata produktif, Read (2000) mencadangkan pengukuran komprehensif dijalankan. Alat pengukuran yang merangkumi aspek kosa kata sebagai salah satu komponen ujian mampu digunakan untuk menilai tahap kecekapan bertutur, mendengar mahupun bagi penulisan akademik.

Pengukuran aspek kemahiran produktif pelajar sememangnya mendapat perhatian para pengkaji, namun aspek penulisan dilihat lebih mendapat tempat dalam kalangan mereka berbanding aspek pertuturan khususnya yang melibatkan data kuantitatif (Read, 2000).

Antara alat pengukuran yang digunakan bagi tujuan tersebut adalah *Oral Proficiency Interview* (OPI) yang dibangunkan oleh *American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL) berasaskan pendekatan yang digunapakai oleh *The Interagency Language Roundtable* (ILR). OPI merupakan salah satu instrumen pengukuran kecekapan lisan yang agak efektif berasaskan kriteria (*criterion-referenced assessment*). Instrumen ini merupakan ujian bersemuka atau melalui talian telefon yang digunakan oleh agensi-agensi kerajaan Amerika Syarikat yang kemudiannya diperluas penggunaannya di peringkat sekolah dan pengajian tinggi bagi tujuan penempatan akademik, tugas pelajar, penilaian program, persijilan profesional dan sebagainya. Ia turut diiktiraf oleh badan-badan berwajib di Amerika Syarikat termasuk *American Council of Education* (ACE) dan *Foreign Service Institute* (FSI) (Brockley, 2009; Stansfeild, 1996 dalam Malabonga & Kenyon, 1999).

Namun, proses pengendalian OPI yang dilaksanakan secara terus dan bersemuka ini memerlukan tenaga kerja yang mahir dan terlatih. Oleh yang demikian, pelaksanaan OPI dilihat memerlukan kos yang tinggi, tenaga yang ramai dan tempoh masa yang

panjang. Senario ini telah melahirkan satu lagi bentuk ujian bagi tujuan yang sama iaitu *Simulated Oral Proficiency Interview* (SOPI).

#### **2.3.5.1 Ujian Kecekapan Lisan Bersimulasi (SOPI)**

*SOPI* ialah satu bentuk ujian komprehensif yang bersifat separa terus dan tidak memerlukan situasi bersemuka sepenuhnya. Ujian ini adalah ujian berperantara media yang berasaskan prestasi melibatkan proses rakaman dalam bentuk audio di makmal dan penilaian dibuat selepas ujian selesai oleh penilai-penilai yang berpengalaman. Format ujian ini dibangunkan sepenuhnya oleh *Center for Applied Linguistic (CAL)* sekitar tahun 1980an dan dikenali dengan nama *Simulated Oral Proficiency Interview* (SOPI) yang secara umumnya hampir menyerupai *Oral Proficiency Interview* (OPI) (Chatham, 2004; Malabonga & Kenyon, 1999; Stansfield, 1993).

SOPI dibangunkan sebagai satu alternatif kepada OPI dan merupakan satu usaha menerapkan elemen teknologi dalam pengendaliannya selain mengatasi masalah kos yang tinggi serta kekurangan penilai terlatih di sebahagian tempat dan kawasan (Malabonga & Kenyon, 1999).

##### **2.3.5.1.1 Reka bentuk SOPI**

SOPI adalah ujian berbentuk separa terus dan tidak memerlukan situasi bersemuka sepenuhnya. Ujian ini adalah ujian berperantara media yang berasaskan prestasi dan merupakan instrumen yang memiliki skala pengukuran yang luas bagi mengukur tahap kecekapan lisan calon secara keseluruhannya (Malabonga & Kenyon, 1999) selain memberikan tumpuan kepada kosa kata dan penggunaannya (Read, 2000).

Ujian ini mengandungi tiga komponen utama iaitu pembukaan “*warm up*”, utama “*core*” dan penutup “*warm down*” (Chatham, 2004; Stansfield, 1993)

i- Sesi Pembukaan “*Warm Up*”

Sesi pembukaan atau *warm up* merupakan bahagian pertama yang bakal dilalui oleh calon. Bahagian ini diwujudkan dengan tujuan menempatkan calon dalam keadaan tenang bagi menghindarkan rasa gemuruh dalam diri calon selain membolehkan beliau berhadapan dengan situasi ujian yang mirip perbualan sebenar tanpa rasa kekok. Secara asasnya, bahagian ini digunakan bagi mengalu-alukan calon manakala panel penilai berpeluang untuk mendapatkan maklumat serta latar belakang calon secara ringkas (Malay Oral Proficiency Test-MOPT, t.t.), tahap bahasa secara umum (Yoffe, 1997 dalam Brockley, 2009) dan kebiasaannya bahagian ini tidak dinilai (Stansfield, 1993).

ii- Bahagian Utama “*Core*”

Bahagian ini mengandungi beberapa soalan yang diutarakan dalam bentuk lisan dan jawapan calon dirakam dan dinilai. Antara soalan yang diajukan adalah dalam bentuk tugas berasaskan gambar, tugas berasaskan topik dan tugas berasaskan situasi. Tugas-tugas ini dipersembahkan menerusi rakaman audio dan disertakan dengan arahan bertulis dalam buku panduan ujian (Stansfield, 1993).

Soalan berasaskan gambar direkabentuk bagi melihat keupayaan calon mengurus wacana dalam memberi gambaran tentang tempat, menunjuk arah, menerangkan peristiwa samada yang berkaitan dengan masa lampau, kini atau akan datang (Stansfield, 1993).



Tugasan berasaskan topik pula dipersembahkan untuk menilai keupayaan calon bertutur merentasi pelbagai bidang. Sebagai contoh, calon bakal ditanya tentang kelebihan dan kekurangan sesuatu program, mengetengahkan ulasan dan komentar serta mengemukakan pandangan dan pendapat tentang topik-topik yang berkaitan dengan aspek pendidikan dan kemasyarakatan (Stansfield, 1993).

Tugasan berasaskan situasi pula biasanya dipersembahkan dalam bentuk main peranan (*role play*) yang membolehkan penilaian terhadap keupayaan pelajar dalam memberikan respon kepada situasi sebenar dinilai. Situasi-situasi seperti memberi nasihat kepada rakan, mengemukakan aduan, memohon maaf, menyelesaikan masalah dan meyakinkan seseorang tentang sesuatu perkara merupakan tugasan yang biasa dikemukakan dalam bahagian ini (Stansfield, 1993).

### iii- Sesi Penutup “*Warm Down*”

Sesi ini mengandungi beberapa soalan ringkas dan mudah yang perlu dijawab oleh calon. Sama seperti sesi pembukaan, sesi ini tidak dinilai namun dijalankan dengan tujuan memberikan ketenangan kepada calon serta mengembalikan beliau kepada keadaan yang sama seperti sebelum menjalani ujian ini (Brockley, 2009).

Secara umumnya, calon dikehendaki mendengar arahan-arahan serta soalan-soalan menerusi rakaman utama berpandukan buku panduan yang dibekalkan dan menjawab dalam tempoh masa yang ditetapkan. Kebiasaannya, SOPI mengambil masa sekitar 15-35 minit (Yoffe, 1997 dalam Brockley, 2009) dan rakaman jawapan akan dinilai oleh penilai yang berpengalaman dan berkelayakan selepas waktu ujian (Brockley, 2009).

Objektif utama ujian lisan SOPI ini adalah menilai tahap kecekapan pertuturan calon. Justeru, SOPI dianggap sebagai ujian berasaskan kriteria dan bukan berasaskan silibus serta lebih sesuai digunakan oleh golongan pengkaji selain guru (Read, 2000).

#### **2.3.5.1.2 Pemarkahan dan Penilaian Ujian Kecekapan Lisan**

Penilaian ujian lisan secara umumnya dijalankan bagi menentukan tahap kecekapan lisan yang dimiliki oleh seseorang calon. Oleh yang demikian, prosedur ujian dan pemarkahan yang digunakan kebiasaannya bergantung kepada objektif ujian tersebut dijalankan. Untuk tujuan itu, beberapa kriteria penilaian yang dijadikan asas pemarkahan dalam ujian lisan kelolaan beberapa universiti dan badan berwajib adalah seperti aspek sebutan, kosa kata, tatabahasa dan kefasihan (Gutierrez, 1987; Ommagio, 1986), respon, struktur, kosa kata dan sebutan (Brown, 1985), sebutan, kefasihan dan struktur (Zdenek, 1989), tatabahasa, kosa kata, kefasihan, kefahaman (Larson, 2000; Valette, t.t;) dan slanga (Valette, 1977; Adams, 1980) (lihat lampiran 12).

Skala markah bagi kriteria-kriteria yang dinyatakan di atas juga berbeza antara satu ujian dengan ujian yang lain. Skala markah yang digunakan adalah skala 0-3 oleh Zdenek (1989), Brown (1985) dan skala 0-5 oleh Gutierrez (1987) serta Zdenek (1989) untuk sebahagian kriteria. Skala 0-6 dan ke atas juga kadangkala digunakan bagi tujuan yang dinyatakan (Larson, 2000; Adams, 1980; Vallete, 1977).

Markah-markah ini dihimpun dan dijumlahkan seterusnya dibahagi dengan bilangan kriteria yang dinilai bagi mendapatkan markah sebenar keseluruhan. Markah sebenar keseluruhan ini diterjemah dalam bentuk kompetensi dan tahap kecekapan lisan

pelajar bersandarkan kepada *FSI Conversion Table* (Valette, 1977), garis panduan *ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking* (Revised 1999) atau garis panduan khusus yang digubal oleh pihak universiti (Larson, 2000.).

Prosedur penilaian yang diamalkan oleh *Foreign Service Institute* (FSI) mendapat perhatian dalam kalangan ahli akademik khususnya bagi menilai kecekapan lisan individu. Namun, para guru mendapati bahawa prosedur ini memerlukan kos yang tinggi dan penggunaan masa yang banyak. Skala pemarkahannya juga dikatakan kurang sesuai digunakan di sekolah mahupun institusi pendidikan tinggi (Larson, 2000).

Ketidaksesuaian ini telah merintis prosedur dan penilaian baru dipelopori *American Council On The Teaching of Foreign Language* (ACTFL) dengan kerjasama *Educational Testing Service* (ETS) berdasarkan garis panduan dan skala pemarkahan model kecekapan lisan kerajaan yang dianggap lebih sesuai bagi pelajar sekolah dan penuntut di institusi pengajian tinggi. Garis panduan yang dimaksudkan adalah Garis Panduan Kecekapan Lisan ACTFL (*ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking (Revised 1999)*). Garis panduan ini menetapkan empat tahap kecekapan iaitu Asas (0-1), Pertengahan (1-2), Lanjutan (2-3) dan Tinggi (3-4) (Brockley, 2009).

Walau bagaimanapun, pengaplikasian prosedur dan pemarkahan berdasarkan garis panduan ini kadangkala dibatasi beberapa kekangan seperti faktor masa, kos dan sebagainya. Sebagai alternatif, skala pemarkahan garis panduan ACTFL ini kebiasaannya diadaptasi bagi menepati kehendak kajian mahupun program atau dijadikan panduan untuk membentuk garis panduan yang baharu bersesuaian dengan matlamat dan objektif (Larson, 2000).

### 2.3.5.1.3 Pengukuran Kosa Kata Produktif Menerusi SOPI

Walaupun SOPI dianggap sebagai instrumen yang efektif digunakan untuk mengukur tahap kecekapan lisan pelajar, namun ia juga adalah relevan bagi tujuan pengukuran kosa kata produktif mereka. Read (2000) berpendapat bahawa pengukuran kosa kata tidak harus dilakukan secara terpisah sahaja, malah penggunaannya dalam bentuk yang terangkum dalam sesuatu ujian perlu juga dimanfaatkan bagi melihat sejauh mana keupayaannya menggunakan perkataan dengan baik. Data statistik yang diperolehi melaluinya juga boleh dihurai secara kuantitatif.

Pendekatan kuantitatif dalam kajian pengukuran kosa kata produktif khususnya dalam aspek lisan sememangnya kurang mendapat perhatian berbanding aspek penulisan. Ini mungkin disebabkan oleh faktor interaksi lebih mudah apabila berhadapan dengan teks bertulis yang kebiasaannya hadir dalam bentuk yang mudah didokumentasikan berbanding teks lisan. Sama seperti penganalisan teks bertulis, alat yang efektif dan mampu menilai tahap penguasaan kosa kata produktif menerusi pertuturan lisan juga adalah kepadatan leksikal (*lexical density*) dan variasi leksikal (*lexical variation*) (Read, 2000).

Kepadatan Leksikal (LD) digunakan untuk menguji prestasi dan tahap kecekapan lisan pelajar khususnya aspek kosa kata mereka menerusi ujian yang bersifat separa terus. Reka bentuk ujian yang menjadikan rakaman jawapan sebagai data membolehkan maklumat yang banyak dikumpulkan pada satu masa selain lebih standard dan bersifat objektif (Adams, 1980) serta mampu diakses pada bila-bila masa, ditranskripsi dan dianalisa (Reads, 2000). Ini nyata memberikan kelebihan buat SOPI berbanding reka bentuk ujian lisan yang bersifat bersemuka (Read, 2000).

Variasi Leksikal (LV) pula digunakan untuk menilai kepelbagaian perkataan yang dimiliki oleh seseorang responden. Ia juga dikenali dengan nama *type-token ratio - TTR* (Williamson, 2009). Pengiraannya menitikberatkan dua komponen utama iaitu *types* yang merujuk kepada unit-unit perkataan yang terdapat dalam sesebuah teks tanpa mengambil kira pengulangan dan *tokens* yang merujuk kepada keseluruhan perkataan yang terdapat dalamnya dengan mengambil kira pengulangan. Peratusan yang tinggi menunjukkan teks memiliki tahap kepelbagaian perkataan yang tinggi dan beliau mempunyai pengetahuan leksikal yang baik (Read, 2000).

Walaupun SOPI dijalankan berperantara media dan bersifat monolog, ia direka bentuk agar menyerupai keadaan sebenar sebaik mungkin. Beberapa kajian yang dijalankan dengan tumpuan diberikan pada LD menunjukkan pencapaian pelajar dalam SOPI adalah lebih tinggi berbanding OPI yang dijalankan secara bersemuka (Shahomy, 1994; Oloughlin, 1995 dalam Read, 2000). Selain itu, beberapa kelebihan SOPI adalah interaksi separa terus membekalkan LD lebih tinggi berbanding interaksi bersemuka sama seperti pertuturan berpersediaan yang juga membekalkan LD lebih tinggi berbanding pertuturan spontan (Read, 2000).

#### **2.3.5.1.4 Interpretasi Data Statistik Dalam SOPI**

Seperti yang telah dinyatakan, kadar penerapan statistik dalam konteks kajian berkaitan pertuturan pelajar adalah rendah berbanding konteks penulisan (Read, 2000). Antara sarjana bahasa terawal yang merintis perbezaan yang wujud bagi kedua-dua kemahiran ini adalah Ure (1971 dalam Read, 2000). Kajian beliau mendapati bahawa penggunaan perkataan dalam kemahiran menulis adalah lebih tinggi di mana peratusan

LD bagi teks penulisan berada pada kadar 40 % dan ke atas, manakala bagi teks lisan peratusan LD berada di bawah 40 %.

Read (2000) mencadangkan beberapa keputusan perlu dibuat sebelum data statistik ini dianalisa. Metod penentuan perkataan dan mengenal pasti bentuk kesalahan yang dilakukan pelajar perlu terlebih dahulu ditetapkan. Kajian Laufer dan Nation (1995) menunjukkan bahawa tahap kecekapan pelajar dapat dibezakan menerusi statistik leksikal asas seperti LD dan LV.

Dalam menginterpretasi data statistik ini, Read (2000) juga mengetengahkan satu isu penting, iaitu sejauh mana penguasaan kosa kata memainkan peranan dalam menentukan tahap kecekapan kemahiran pelajar secara keseluruhannya. Sebagai contoh, dalam kemahiran menulis, para pengkaji telah cuba mengenalpasti hubungan ini dengan melihat sejauh mana wujudnya korelasi statistik leksikal dengan tahap kemahiran menulis yang dicapai dan dengan skor ujian kosa kata yang diperolehi. Dapatan yang ditemui menunjukkan bahawa terdapatnya hubungan antara kedua-duanya walaupun pada tahap yang sederhana (Read, 2000).

Laufer dan Nation (1995) berpendapat bahawa korelasi yang wujud berada sekitar 0.40 – 0.80. Linnarud (1986 dalam Laufer & Nation, 1995) mendapati bahawa kesalahan tatabahasa lebih diberi tumpuan oleh pemeriksa berbanding kesalahan leksikal. Manakala Engber (1993 dalam Laufer & Nation, 1995) pula mendapati bahawa bahawa pemarkahan yang dilakukan beliau memberi refleksi dan tumpuan kepada kekerapan kesalahan leksikal dan juga kepada variasi perkataan yang digunakan.

Dalam banyak keadaan, agak sukar untuk kita menentukan sejauh mana pengetahuan dan penguasaan kosa kata memainkan peranan dan sumbangan bagi menentukan tahap kecekapan pelajar berbanding aspek-aspek pengetahuan bahasa yang lain, namun data statistik leksikal yang diperolehi ini merupakan antara dapatan paling baik yang mampu dimanfaatkan bagi sekurang-kurangnya melihat pertalian yang wujud antara kecekapan pertuturan pelajar dengan penguasaan kosa kata produktif mereka (Read, 2000).

## **2.4 Saiz Kosa Kata dan Kemahiran-Kemahiran Bahasa**

Walau apa pun matlamat yang ditentukan dalam pembelajaran bahasa, ianya tidak mungkin dapat dipisahkan daripada menguasai kemahiran-kemahiran bahasa. Pembelajaran bahasa sudah pasti meletakkan penguasaan kepada kemahiran-kemahiran tersebut sebagai salah satu objektifnya, samada secara terpisah antara satu sama lain mahupun secara gabung jalin.

Seperti yang telah dijelaskan sebelumnya, saiz kosa kata telah dibuktikan mempunyai hubungan yang kukuh dengan bahasa secara keseluruhannya (Nation, 2000; Read, 2000; Meara, 1996; Laufer, 1996, 1998) dan saiz kosa kata juga didapati berkorelasi dengan kemahiran membaca, mendengar, bertutur dan menulis (Staehr, 2008; Llach & Gallego, 2009). Saiz kosa kata dianggap sebagai penanda aras dan peramal yang efektif dalam menentukan tahap kecekapan individu dalam kemahiran-kemahiran tersebut (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010; Nation, 2000).

#### **2.4.1 Saiz Kosa Kata Dan Kemahiran Membaca**

Beberapa kajian yang dijalankan dalam bidang ini menunjukkan bahawa saiz kosa kata mempunyai hubungan yang kuat dengan kemahiran membaca (Pringprom & Obchuae, 2011; Baleghizadeh & Goblin, 2010; Nation, 2000) khususnya aspek kefahaman (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). Malah kemahiran membaca dikenal pasti sebagai variabel yang mempunyai hubungan paling kuat dengan saiz kosa kata (Anderson & Freebody, 1981; Beck, Perfetti, & Mckeown, 1982; Koda, 1989; Laufer, 1991, 1997 dalam Pringprom & Obchuae, 2011).

Bagi memahami sesebuah teks, antara perkara penting yang perlu diberikan perhatian adalah saiz kosa kata yang diperlukan (Nation, 2006). Sarjana linguistik berbeza pendapat tentang jumlah perkataan yang perlu diketahui oleh seseorang individu bagi memudahkannya untuk memahami apa yang dibaca (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010), namun bersepakat mengatakan bahawa faktor saiz adalah amat penting.

Nation (2006) berpendapat, untuk memahami sesebuah teks, seseorang itu perlu menguasai sekitar 98% perkataan yang terdapat dalam teks tersebut. Peraturan ini menjelaskan bahawa 8000 – 9000 perkataan perlu dimiliki bagi penguasaan tersebut. Namun kadar ini juga dipengaruhi oleh jenis dan genre teks yang dibaca (Nation, 2000).

Laufer (1989) dan Laufer & Ravenhorst-Kalovski (2010) mendapati 95% pengetahuan terhadap perkataan-perkataan dalam sesebuah teks adalah nisbah yang relevan bagi memahami teks tersebut. Kajian yang dijalankan bagi menilai hubungan antara jumlah kata yang dikuasai pelajar dalam teks akademik dengan kualiti pemahamannya mendapati bahawa pelajar yang memiliki 95% penguasaan kata adalah lebih baik tahap kefahamannya berbanding mereka yang menguasai kurang 95% daripada



jumlah perkataan yang terdapat dalam teks tersebut. Laufer (1989) juga berpendapat bahawa peratusan ini mampu dicapai dengan penguasaan sebanyak 5000 kata, sekaligus meletakkan *threshold* pada perkiraan ini. Hu dan Nation (2000) pula menjelaskan bahawa penguasaan 95% memerlukan saiz kata sebesar 4000 perkataan yang terdiri daripada 2000 kata berfrekuensi tinggi, 570 kata akademik dan selebihnya daripada kata berfrekuensi rendah dan kata teknikal.

Penguasaan 80% perkataan yang terdapat dalam sesebuah teks pula dikatakan sukar membekalkan individu tahap kefahaman yang baik, namun ia ditentukan sebagai jumlah dan had minimum yang munasabah bagi pengembangan kata dan kemahiran untuk tahap selanjutnya (Meara, 2001, 1996; Koizumi, 2005). Sekiranya individu terbabit mengetahui 80% daripada perkataan yang terdapat dalam sesebuah teks, beliau sebenarnya masih berhadapan dengan kesukaran untuk memahami teks berkenaan. Penguasaan 80% memerlukan penguasaan sekitar 2000-3000 kata dan kebiasaannya ia terdiri daripada perkataan yang berfrekuensi tinggi (Nation, 2000, Meara, 2001).

Dari sudut jumlah perkataan yang diperlukan dalam memahami teks yang dibaca, Hirsh dan Nation (1992) menyatakan bahawa penguasaan 2000 perkataan yang berfrekuensi sebenarnya belum mampu membekalkan keselesaan dalam aktiviti tersebut. Justeru, mereka mengesyorkan sejumlah 3000 – 5000 perkataan perlu dikuasai untuk tujuan tersebut. Nation dan Waring (1997) pula mengesyorkan 3000 perkataan dan ke atas adalah *threshold* dalam konteks kefahaman kepada teks dibaca.

Secara keseluruhannya, data statistik yang diperolehi membuktikan bahawa saiz kosa kata mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran membaca khususnya aspek kefahaman. Baleghizadeh & Goblin (2010) melaporkan bahawa korelasi antara

kedua-duanya berada pada ( $r=.84$ ,  $p < .05$ ). Kajian yang dijalankan ini menunjukkan hubungan yang kuat dan signifikan wujud antara kedua-duanya.

Laufer (1992) dalam kajiannya telah menggunakan instrumen VLT dan EVST sebagai alat pengukuran saiz kata. Kajian yang dijalankan kepada 92 orang pelajar universiti yang bahasa ibundanya adalah Arab atau Hebrew ini menunjukkan skor ujian berkorelasi dengan pemahaman terhadap teks antara  $r=.50$  hingga  $r=.75$ . Kajian juga menunjukkan bahawa tahap kosa kata minima yang diperlukan dalam aktiviti pembacaan adalah 3000 perkataan. (Laufer, 1992 dalam Pringprom dan Obchuae, 2011).

Manakala kajian Beglar dan Hunt (1999) ke atas pelajar sekolah tinggi di Jepun juga menunjukkan isyarat yang sama. Dalam kajian tersebut 496 responden mengikuti VLT tahap 2000 kata bagi empat versi dan 464 mengikuti VLT tahap kosa kata universiti (UWL) juga bagi empat versi. Kajian mendapati bahawa skor untuk ujian membaca dan kefahaman berkorelasi dengan skor VLT 2000 kata set A dan B pada tahap  $.66$  dan  $.62$  manakala dengan VLT tahap UWL set A dan B adalah pada tahap  $.67$  dan  $.71$ .

Dapatan yang diperolehi dalam beberapa kajian di atas juga turut disokong oleh kajian Pringprom dan Obchuae (2011). Kajian yang dijalankan ke atas 30 pelajar Universiti Bangkok mendapati hubungan yang sama juga wujud. Kajian dijalankan menggunakan VLT bagi tahap 2000, 3000 serta 5000 dan *Reading Comprehension Test* (RCT). Dapatan kajian menunjukkan korelasi antara RCT dengan VLT 2000, VLT 3000 dan VLT 5000 masing-masing adalah pada tahap  $r=.68$ ,  $r=.78$  dan  $r=.57$ . Data ini juga menunjukkan bahawa skor tahap kefahaman pada teks (RCT) responden akan meningkat sekiranya saiz kosa kata (VLT) yang besar dikuasai.

Penentuan had minimum kata yang diperlukan dalam konteks pemahaman teks boleh diukur dengan menggunakan ujian kefahaman dan saiz kosa kata pelajar. Antara pendekatan terkini dalam pengukuran tersebut adalah kajian Nation (2006) seperti dinyatakan (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). Nation (2006) telah mengukur 14 tahap dalam senarai kata berfrekuensi berasaskan *British National Corpus* serta melihat keluasan liputan yang dibekalkan menerusi teks pertuturan dan penulisan.

#### **2.4.2 Saiz Kosa Kata dan Kemahiran Mendengar**

Seperti dalam kemahiran membaca, bagi memahami sesuatu teks lisan yang didengar, seseorang pendengar itu disyor untuk menguasai 95 % daripada perkataan yang terdapat dalam teks tersebut (Nation, 2000). Penguasaan 98% adalah lebih baik kerana pendengar dijangka tidak mengetahui dua atau tiga perkataan bagi setiap 50 perkataan yang ditemui dalam setiap minit (Hu & Nation, 2000).

Nation (2006) melihat keperluan kepada saiz kosa kata dari dua sudut iaitu keperluan dalam interaksi dengan skrip lisan bersistematik dan juga komunikasi spontan. Persoalan yang ditimbulkan adalah berapa banyak kata yang diperlukan untuk memahami kedua-dua jenis situasi tersebut. Dengan mengambil filem Shrek sebagai tumpuan kajian, beliau berpendapat bahawa penguasaan 4000 perkataan berkeupayaan membekalkan 96.70 % kefahaman terhadap skrip lisan bersistematik. Ini bermakna nisbah perkataan yang tidak diketahui berbanding perkataan yang diketahui adalah satu perkataan bagi setiap 30 perkataan. Dan sekiranya penguasaan kata seseorang adalah 7000 perkataan, peratusan kefahamannya terhadap teks lisan dijangka meningkat kepada 98.08% bersamaan dengan satu perkataan tidak diketahui bagi setiap 50 perkataan ditemui.

Manakala dalam situasi komunikasi spontan, jumlah perkataan yang diperlukan adalah sedikit rendah berbanding aspek sebelumnya. Nation (2006) menjelaskan bahawa bagi penguasaan 95% terhadap kefahaman ke atas sesebuah komunikasi spontan, seseorang individu itu hanya memerlukan sekitar 3000 perkataan. Manakala bagi 98% sebanyak 6000-7000 adalah diperlukan.

Dari sudut hubungan, Bonk (dalam Nation, 2000) mendapati bahawa hubungan antara saiz kosa kata dan kemahiran mendengar adalah signifikan namun berkorelasi pada kadar sederhana iaitu  $r=.45$ . Penguasaan di bawah 90% diramal tidak mampu membekalkan kefahaman yang baik tentang apa yang didengar dan penguasaan 95% ke atas adalah peratusan yang diperlukan (Bonk dalam Nation, 2000 dan Katsuhiko & Amanda, t.t).

Manakala Cummins (dalam Nation, 2000) pula mendapati bahawa saiz kosa kata akademik berkorelasi secara signifikan dengan kemahiran yang sama. Cummins juga menjelaskan, dalam konteks pembelajaran bahasa kedua, tempoh dua tahun diperlukan untuk menguasai sekurang-kurang 2000 perkataan berfrekuensi tinggi dan tiga hingga lima tahun diperlukan untuk menguasai kosa kata akademik, kosa kata berfrekuensi rendah dan kosa kata teknikal.

#### **2.4.3 Saiz Kosa Kata dan Kemahiran Bertutur**

Kajian dalam bidang kosa kata dan frekuensi menunjukkan bahawa jumlah perkataan yang diperlukan dalam kemahiran bertutur adalah lebih kecil berbanding jumlah yang diperlukan dalam kemahiran menulis (Nation, 2000).

Kenyataan ini tidak sekali-kali mengurangkan peranan saiz kosa kata kerana penutur masih perlu menguasai had minimum dan berkeutamaan menguasai sebesar mungkin saiz katanya. Malah kosa kata turut dilaporkan mempunyai hubungan dengan pencapaian bertutur di pelbagai peringkat, sangat diperlukan dalam komunikasi dan proses ini tidak mungkin berlaku tanpa kewujudan kata (Koizumi, 2005). Crabbe dan Nation (1991) mengesyorkan sejumlah kata yang dinamakan “*survival vocabulary*” sekurang-kurangnya perlu dikuasai penutur bagi membolehkan komunikasi berlaku. Dalam kajian yang dijalankan, Crabbe dan Nation (1991) berpendapat bahawa *survival vocabulary* ini terdiri daripada 120 item merentasi situasi-situasi seperti ucapan selamat, adab dan santun, per nomboran, memperkenalkan diri, membeli barangan, menggunakan perkhidmatan, memesan makanan, menempah penginapan dan sebagainya. Jumlah perkataan dan frasa yang diperlukan mungkin sedikit, namun ia perlu sentiasa dipraktik menerusi dialog, simulasi mahupun main peranan agar tahap kefasihan yang baik dalam komunikasi mampu dicapai (Nation, 2000).

Kenyataan di atas juga menunjukkan bahawa seseorang penutur itu bukan sahaja perlu menguasai kata dan maknanya secara terpisah, malah dalam aspek pertuturan dia juga perlu menguasainya dalam bentuk klausa dan frasa agar mudah dicapai apabila diperlukan (Pawley & Syder, 1983 dalam Nation, 2000).

Bagi menilai kecukupan kosa kata yang dimiliki untuk tujuan bertutur dan komunikasi, beberapa instrumen boleh digunakan antaranya VLT. VLT dianggap sebagai langkah awal yang boleh dilaksanakan dalam mengenal pasti saiz kosa kata penutur. Walaupun VLT digubal bagi mengukur saiz kosa kata reseptif calon, namun sekiranya saiz kosa kata reseptifnya rendah, maka saiz kosa kata produktifnya juga diandaikan lebih rendah (Nation, 2000).

Saiz kosa kata produktif penutur pula boleh diukur menerusi ujian bertutur. Pengukuran kosa kata menerusi ujian ini mampu membekalkan data yang baik dan berkeupayaan meningkatkan kebolehpercayaan ujian. Namun data ini tidak harus dinilai secara terpisah khususnya dalam menentukan saiz kosa kata yang dimiliki, sebaliknya ia perlu menilai sejauh mana kata yang dihasilkan membantu pertuturan dan komunikasi (Nation, 2000).

Beberapa kajian yang dijalankan dalam bidang leksikal dan kemahiran pertuturan membawa isyarat yang hampir senada dengan apa yang diutarakan sebelum ini. Kajian Ishizuka (2000) mendapati bahawa kadar hubungan antara kosa kata reseptif dan ujian temuduga lisan berkorelasi secara sederhana iaitu pada kadar  $r=.43$ ,  $n=26$ . Kajian dijalankan ke atas 26 pelajar sekolah tinggi di Jepun menggunakan dua instrumen iaitu ujian kedalaman kosa kata reseptif oleh Read (1993) dan *Society for Testing English Proficiency Test in Practical English Proficiency* (STEP Test, 2004).

Penguasaan terhadap aspek kosa kata reseptif juga didapati mempengaruhi pencapaian pertuturan pelajar (Ota et. al, 2003 dalam Koizumi, 2005). Kajian yang dijalankan secara longitudinal ke atas pelajar-pelajar sekolah tinggi di Jepun ini mendapati bahawa perubahan pada pencapaian pertuturan pelajar dipengaruhi oleh saiz kosa kata reseptif selain beberapa faktor perbezaan individu yang lain seperti kekurangan motivasi dan sebagainya. Data kajian diperolehi menerusi dua instrumen iaitu *Vocabulary Size Test for Japanese Learners of English* (Mochizuki, 1998) dan temuduga interaktif oleh guru asing. Skor temuduga dinilai berasaskan skala menerusi aspek kefasihan, ketepatan penggunaan tatabahasa dan sebutan termasuk isi kandungan.

#### 2.4.4 Saiz Kosa Kata dan Kemahiran Menulis

Peranan yang dimainkan oleh kosa kata khususnya aspek saiz turut dapat dilihat dengan jelas dalam konteks penulisan. Kosa kata reseptif memainkan peranan yang signifikan dalam penghasilan penulisan yang baik (Nation, 2000, Llach & Gallego, 2009), penanda aras yang kukuh bagi penulisan akademik (Corson, 1997 dalam Nation, 2000) dan kelemahannya merupakan faktor penting yang bakal mempengaruhi kualiti penulisan terutama dalam bahasa kedua (Leki & Corson, 1994 dalam Nation, 2000).

Seperti dalam kemahiran bertutur, penilaian dan pengukuran kosa kata produktif dalam kemahiran ini boleh dibuat menerusi beberapa instrumen, antaranya menerusi ujian kosa kata secara terus yang mengiringi VLT oleh Nation (1983). Ujian ini terbahagi kepada dua bahagian, iaitu VLT bagi tahap 2000, 3000, UWL, 5000 dan 10000 kata diikuti *Productive Level Test* (PLT) dalam bentuk melengkapkan perkataan menerusi ayat yang dibekalkan (Nation, 2000).

Satu lagi cara mengukur saiz kosa kata dan perkembangannya dalam aspek penulisan adalah dengan menganalisis aspek kosa kata dalam penulisan pelajar. Alat statistik khusus bagi tujuan pengiraan saiz kosa kata seperti kepadatan leksikal, variasi leksikal, keaslian leksikal dan kualiti leksikal boleh digunapakai (Nation, 2000).

Laufer dan Nation (1995) mencadangkan satu lagi alat pengukuran bagi mengukur saiz kosa kata produktif yang dinamakan *Lexical Frequency Profile* (LFP). Alat ini mampu menampung kelemahan yang mungkin dihadapi sewaktu menggunakan alat pengukuran kata sebelumnya dan ujian ini adalah berbantuan komputer.

Dapatan daripada beberapa kajian yang dijalankan juga menunjukkan terdapatnya hubungan antara saiz kosa kata dan kemahiran menulis. Laufer (1998) mendapati hubungan yang kukuh wujud antara penulisan dan VLT dengan nilai korelasi ( $r = .67$ ) dan PLT ( $r = .78$ ) namun tidak dengan LFP. Laufer dan Paribakht (1998) pula mendapati wujudnya hubungan yang sederhana antara LFP dengan kosa kata reseptif dan kosa kata produktif.

Korelasi antara saiz kosa kata reseptif pelajar dengan kualiti penulisan juga dilaporkan pada tahap yang sangat kukuh dan positif oleh Llach & Gallego (2009). Kajian ini dijalankan ke atas 274 pelajar sekolah rendah selepas mempelajari bahasa Inggeris dalam tempoh 629 jam menggunakan empat instrumen iaitu 1000 Word Test, 2000 VLT, tugas menulis bertempoh dan ujian kefahaman membaca. Dapatan kajian ini menunjukkan hubungan antara penulisan dengan saiz kosa kata reseptif pelajar berkorelasi kukuh pada nilai  $r = .542$ ,  $p < .01$  untuk 1000 Word Test dan  $r = .503$ ,  $p < .01$  untuk VLT tahap 2000 kata.

## **2.5 Kesimpulan**

Sorotan literatur ini memberikan gambaran yang menyeluruh tentang proses pembelajaran dan penguasaan kosa kata Arab dalam konteks pembelajaran bahasa kedua. Kosa kata merupakan unit linguistik yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa kedua. Tumpuan terhadap aspek ini perlu diberikan di setiap peringkat pengajian dengan kadar dan tingkatan yang berbeza. Ia tidak seharusnya dipinggirkan dengan andaian pelajar peringkat tinggi tidak perlu mempelajari kosa kata kerana ia telah dipelajari pada peringkat awal pembelajaran bahasa. Sebarang bentuk pengabaian atau ketidakseimbangan tumpuan pada aspek ini bakal memberikan implikasi negatif terhadap pencapaian dan penguasaan bahasa pelajar secara keseluruhannya.



Dalam usaha meramal tahap penguasaan kosa kata pelajar, faktor perbezaan individu merupakan antara maklumat yang boleh dimanfaatkan. Perbezaan individu merupakan salah satu variabel penting yang dilaporkan memberi kesan kepada hasil pembelajaran dan mampu dijadikan asas bagi meramal kegagalan mahupun kejayaan seseorang dalam pembelajaran bahasa khususnya aspek kosa kata. Antara variabel-variabel penting boleh dijadikan indikator adalah faktor jantina, usia mula belajar, latar belakang dan pengalaman pembelajaran bahasa, tempoh pembelajaran, motivasi dan strategi pembelajaran kosa kata.

Selain dari itu, instrumen ujian juga boleh dijadikan ukuran dalam mengenal pasti tahap penguasaan kosa kata pelajar. VLT telah dibuktikan sebagai alat yang sangat berguna dalam menentukan saiz kosa kata seseorang selain mampu mengenal pasti jurang kosa kata yang dimiliki oleh individu terbabit khususnya aspek kosa kata reseptif. Ujian berbentuk diagnostik ini disifatkan sebagai mudah diguna, senang difahami dan mampu menghasilkan keputusan yang memiliki tahap kebolehpercayaan yang baik dan dianggap sebagai piawaian terhampir dalam penentuan SKK pelajar. Manakala ujian berbentuk lisan seperti SOPI dikatakan mampu menilai aspek keupayaan menggunakan kosa kata dalam bentuk produktif.

Pembelajaran bahasa meletakkan penguasaan kepada kemahiran-kemahiran tersebut sebagai salah satu objektifnya. Saiz kosa kata pula telah dibuktikan mempunyai hubungan yang kukuh dengan bahasa dan kemahiran-kemahirannya. Justeru, walau apa pun matlamat yang ditentukan oleh kurikulum, pembelajaran dan penguasaan kosa kata tetap mempunyai keutamaan untuk dikuasai.

Bagi meringankan bebanan bahasa yang dipikul pelajar, penuntut bahasa kedua perlu dibekalkan dengan kosa kata berfrekuensi tinggi sebagai *first aid kit* yang mampu dimanfaatkan mereka dalam mendepani masalah pembelajaran bahasa. Kajian terhadap penguasaan kosa kata berfrekuensi ini bakal membuka dimensi baru dalam penyelidikan berkaitan bidang pemerolehan kosa kata agar aspek ini tidak lagi terpinggir dalam landskap pengajaran dan pembelajaran bahasa Arab di Malaysia.

## **BAB TIGA**

### **METODOLOGI KAJIAN**

#### **3.0 Pendahuluan**

Bahagian ini membicarakan tentang metodologi yang digunakan dalam kajian. Perbincangan tertumpu kepada proses mereka bentuk kajian, mengumpul, menganalisis dan menghurai data.

#### **3.1 Reka Bentuk Kajian**

Secara umumnya, kajian ini adalah kajian kuantitatif yang dijalankan bagi mengukur saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar Melayu yang mengikuti pengajian di peringkat ijazah sarjana muda dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab di peringkat kolej universiti serta hubungannya dengan beberapa pembolehubah. Data-data dalam bentuk kuantitatif yang diperolehi daripada beberapa instrumen merupakan data utama dalam kajian.

Kajian ini merupakan kajian deskriptif berbentuk korelasi yang dijalankan bagi menentukan kaitan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah dalam kajian dan digunakan untuk membuat ramalan pada keputusan kajian (Azizi, Shahrin, Jamaludin, Yusof Boon & Abdul Rahim. 2007). Korelasi digunakan untuk “menyiasat setakat mana variasi dalam satu faktor seimbang dengan variasi-variasi dalam satu atau lebih faktor berasaskan pekali korelasi” (Sidek, 2002:43) dengan tujuan membuat telahan terhadap sesuatu peristiwa (*events*) (Mokhtar, 2011).

Matlamat utama kajian ini dijalankan adalah mengukur saiz kosa pelajar (pemboleh ubah perantara) serta menilai hubungannya dengan tahap kecekapan lisan pelajar (pemboleh ubah bersandar). Selain itu, kajian juga bertujuan mengenalpasti faktor-faktor perbezaan individu yang mempunyai hubungan dengan saiz kosa kata seperti jantina, usia mula belajar, tempoh pembelajaran bahasa Arab, jenis sekolah di peringkat menengah, pendidikan lepas menengah, keberadaan di negara Arab dan motivasi (pemboleh ubah bebas) bagi menilai variabel mana yang berkemungkinan menyebabkan terjadinya perbezaan pada saiz kosa kata bagi subjek kajian. Kajian juga menilai hubungan strategi pembelajaran kosa kata dengan saiz kosa kata pelajar yang diramal mempunyai hubungan antara satu sama lain.

Walau pun korelasi tidak semestinya berimplikasi sebab dan musabab, namun ia sangat berguna dalam menentukan hubungan antara pembolehubah-pembolehubah yang wujud dan mampu mencadangkan asas atau dasar yang mungkin wujud bagi pertalian antara sebab dan akibat (Mokhtar, 2011; Azizi et al, 2007).

Data dalam bentuk nilai berangka akan digunakan secara khusus bagi menentukan saiz kosa kata pelajar. Data yang diperolehi menerusi ujian tahap kosa kata (aVLT) akan dimanipulasi dalam bentuk peratusan bagi menganggar saiz kosa kata yang dimiliki oleh subjek kajian. Data ini perlu mempunyai pasangan nilai dengan pemboleh ubah yang lain bagi memperoleh nilai 'r' (Mokhtar, 2011).

### **3.2 Populasi Dan Sampel Kajian**

Salah satu aspek penting yang perlu diberikan perhatian dalam penyelidikan kuantitatif adalah persampelan. Ia merupakan suatu kaedah memilih sekumpulan individu dalam bentuk sampel untuk mewakili kumpulan besar dari mana mereka dipilih yang dinamakan populasi (Mokhtar, 2011). Subjek kajian terdiri daripada 227 orang pelajar Sarjana Muda Jurusan Pengajian Islam dan Bahasa Arab daripada Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS).

#### **3.2.1 Tempat Kajian**

Kajian ini dijalankan di Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS). Pemilihan lokasi ini dibuat berdasarkan beberapa faktor yang memenuhi keperluan dan kehendak kajian. Antara faktor-faktor yang menjadi dasar dalam penentuan tempat kajian ini adalah faktor status institusi, kedudukan subjek Bahasa Arab, peringkat pengajian dan pengkhususan pelajar serta kemudahan prasarana pendidikan.

KUIS merupakan sebuah institusi pengajian tinggi Islam swasta yang bernaung di bawah Majlis Agama Islam Selangor (MAIS). KUIS dahulunya dikenali sebagai Kolej Islam Darul Ehsan (KISDAR). Institusi ini ditubuhkan secara rasmi pada 15 Februari 1995 bermatlamat merealisasikan komitmen kerajaan negeri dalam membangunkan agenda pendidikan Islam dan memantapkan kesepaduan ilmu yang menggabungkan ilmu aqli dan naqli (Fokus Lima Tahun KISDAR, 2002-2007).

Status KUIS sebagai sebuah kolej universiti Islam swasta yang mempelopori bidang pengajian Islam dan bahasa Arab merupakan faktor utama pemilihan dibuat. KUIS

merupakan salah sebuah institusi pengajian tinggi Islam yang komited menawarkan program-program dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab khususnya di peringkat ijazah sarjana muda. Sewaktu kajian dijalankan, sebanyak tujuh program pengajian Islam dan bahasa Arab ditawarkan di peringkat sarjana muda dengan mendapat akreditasi penuh dari pihak Agensi Kelayakan Malaysia (MQA) sekaligus menjadikannya sebagai sebuah kolej universiti Islam swasta yang menawarkan program di peringkat ijazah sarjana muda paling banyak dalam kalangan rangkaian kolej-kolej universiti Islam yang setara (rujuk lampiran 5).

Status KUIS sebagai salah satu anggota penting kepada badan bertindak Ikatan Kolej Berkembar al-Azhar (IKBA) juga merupakan faktor penting dalam pemilihannya sebagai tempat kajian. Dalam IKBA, KUIS berperanan secara langsung dalam menawarkan peluang pengajian di peringkat sarjana muda, khususnya dalam menyediakan tempat kepada graduan-graduan diploma dari kolej-kolej Islam yang dinyatakan. Usaha komited KUIS dalam menerima pelajar-pelajar tersebut juga merupakan elemen penting yang menjadi teras pemilihannya sebagai pusat kajian.

Tempat dan peluang terhad yang ditawarkan oleh institusi pengajian tinggi awam telah menjadikan IPT Islam swasta sebagai destinasi pendidikan alternatif di tanahair. Kemasukan pelajar ke IPTA yang dibuat berasaskan merit dengan tempat yang terhad menjadikan institusi-institusi pendidikan tinggi swasta sebagai laluan kedua bagi pelajar-pelajar yang tidak berkecukupan untuk memasuki institusi pendidikan awam di Malaysia. Seperti institusi pengajian Islam yang lain, KUIS juga sangat komited dalam menyediakan peluang kedua kepada golongan terbabit. Sekiranya faktor merit, jumlah kuota dan tahap pencapaian akademik pelajar diambil kira, kolej-kolej universiti Islam swasta merupakan destinasi alternatif yang wujud bagi golongan terbabit. Oleh yang

demikian, tempat kajian juga ditentukan sebagai satu usaha menilai kesediaan golongan ini (yang memilih KUIS sebagai peluang kedua) untuk mengharungi pengajian di peringkat menara gading khususnya dalam aspek kosa kata.

Kedudukan Bahasa Arab sebagai bahasa pengantar dalam sistem pendidikan di KUIS juga merupakan faktor pemilihan ini dibuat. Dasar kurikulum KUIS menetapkan bahawa bahasa Arab adalah teras (Fokus Lima Tahun KISDAR, 2002-2007) dan bahasa pengantar dalam sistem pendidikannya, khususnya dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab. Relatifnya, bahasa ini digunakan sebagai bahasa utama dalam proses penyampaian pengajaran dan pembelajaran. Penggunaannya yang boleh dianggap sebagai bahasa kedua dalam kalangan pelajar terbabit juga menjadi intipati dan keutamaan dalam pemilihannya sebagai tempat kajian.

Selain dari itu, KUIS juga komited dalam membuka ruang pendidikan dan pembelajaran dalam bidang terbabit. KUIS merupakan destinasi pendidikan dan latihan bagi guru-guru pendidikan Islam dan bahasa Arab daripada pelbagai institusi pendidikan dan majlis-majlis agama Islam negeri. JAIS, MAWIP, JAINS dan beberapa lagi organisasi Islam negeri merupakan antara badan yang menghantar guru-guru mereka bagi mendapatkan latihan dan ikhtisas perguruan bermula 2009 hingga kini. Perkara ini sudah tentu menuntut pemerkasaan institusi khususnya dari aspek bahasa Arab yang mendasari landskap akademik KUIS.

Pemilihan lokasi ini juga dibuat berdasarkan faktor peringkat pengajian dan pengkhususan bagi populasi kajian yang signifikan dengan tujuan dan objektif penyelidikan. Populasi kajian terdiri daripada pelajar-pelajar tahun satu dan dua di peringkat ijazah sarjana muda bagi jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab.

Kebanyakan institusi pengajian tinggi Islam swasta yang wujud menawarkan peluang pembelajaran kepada pelajar bagi peringkat diploma. Manakala KUIS telah berada setapak di hadapan dengan menawarkan tujuh program di peringkat sarjana muda dalam aliran pengajian Islam dan bahasa Arab berbanding beberapa buah institusi yang setaraf sewaktu kajian ini dijalankan.

Jadual 3. 1: Jumlah Program Aliran Islam Yang Ditawarkan Oleh Kolej Univesiti di Malaysia

	DIPLOMA	SARJANA MUDA
KUIS, SELANGOR	4/13	7/17
INSANIAH, KEDAH	1/13	4/19
KUISAS, PERAK	7/15	2/4
KIPSAS, PAHANG	8/13	2/0
KIAS, KELANTAN	11/11	2/2
JAIPETRA, KELANTAN	1	-
KITAB, P. PINANG	5/5	3/3
KUIM, MELAKA	7/21	2/6
MARSAH, JOHOR	4	1

\* Nisbah Kursus Pengajian Islam dan Bahasa Arab berbanding keseluruhan program ditawarkan setiap universiti

Jadual di atas merupakan perbandingan program-program yang ditawarkan oleh kolej-kolej univerisiti Islam Malaysia setakat kajian dijalankan. Data dalam jadual tersebut menunjukkan bahawa institusi pengajian Islam swasta (IPTIS) di Malaysia banyak menawarkan program pengajian di peringkat diploma kususny dalam bidang pengajian Islam. Sebagai contoh, KIAS merupakan IPTIS yang paling banyak menawarkan program pengajian Islam di peringkat diploma. Keseluruhan 11 program yang ditawarkan adalah dalam bidang pengajian Islam. Begitu juga dengan KIPSAS,



KUISAS, KUIM dan KITAB yang kebanyakan program yang ditawarkan adalah dalam bidang pengajian Islam.

Dari sudut penawaran program ijazah sarjana muda pengajian Islam, KUIS boleh dianggap telah berada setapak di hadapan. Hampir 50 % program peringkat ijazah sarjana muda yang ditawarkan di institusi berkenaan terdiri daripada program pengajian Islam (Tujuh daripada 17 program peringkat ijazah sarjana muda). Data ini menunjukkan tumpuan serius institusi kepada peringkat kajian ini yang turut menjadi fokus bagi penyelidikan ini. Ia merupakan justifikasi kukuh pemilihan lokasi ini sebagai tempat kajian.

Faktor terakhir yang dipertimbangkan sebagai asas pemilihan tempat adalah kemudahan prasarana pendidikan. KUIS hingga kini mempunyai 2 makmal bahasa moden, 2 studio komunikasi dan penyiaran serta 11 makmal komputer dengan multimedia yang dilengkapi dengan perisian-perisian pengajaran dan pembelajaran terkini. Kemudahan ini memberikan ruang untuk kajian ini dijalankan kerana ia melibatkan proses merakam soalan dan merekod jawapan responden dalam bentuk audio sebelum proses semakan dan penilaian dilakukan. Keupayaan makmal menampung sejumlah responden yang besar bagi tujuan rakaman Ujian Kecekapan Lisan Bahasa Arab (aSOPI) merupakan satu lagi kriteria utama dalam penentuan tempat kajian .

Semenjak institusi ini ditubuhkan sejak lebih 20 tahun yang lalu, belum ditemui sebarang kajian yang dijalankan secara eksklusif bagi mengenal pasti saiz kosa kata pelajar dan penguasaan mereka terhadap bahasa Arab yang merupakan bahasa pengantar dan medium penyampaian dalam bidang berkaitan. Kajian ini juga didorong oleh keinginan pengkaji untuk melihat kesinambungan yang wujud antara sistem pendidikan bahasa

Arab di peringkat sekolah dengan institusi ini dalam aspek pembangunan kosa kata khususnya dan penguasaan bahasa amnya sebagai suatu usaha melahirkan graduan-graduan yang kompeten dan berkemahiran dari sudut penguasaan bahasa Arab sebagai bekalan mendepani cabaran masa hadapan.

### **3.2.2 Populasi Kajian**

Populasi kajian terdiri daripada pelajar KUIS yang sedang mengikuti pengajian pada tahun satu dan dua peringkat ijazah sarjana muda dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab. Populasi kajian ini dihadkan kepada pelajar semester pertama hingga keempat kerana mereka ini bakal mengikuti pengajian dalam bidang pengkhususan masing-masing yang akan menggunakan bahasa Arab sepenuhnya dalam proses pengajaran dan pembelajaran mereka pada semester keempat dan ke atas.

Pelajar-pelajar semester pertama hingga keempat ini dipilih kerana keseluruhan mereka juga telah melalui sistem pendidikan formal di tanahair serta mengikuti program persediaan di peringkat pra universiti sama ada menerusi STAM, STPM, Matrikulasi/Asasi mahupun diploma. Pelajar-pelajar ini telah mengikuti pendidikan peringkat lepas menengah, sebelum mengikuti pengajian di peringkat sarjana muda.

Secara umumnya, keseluruhan populasi yang terlibat adalah dari etnik Melayu serta berusia 18 tahun dan ke atas. Kebanyakan subjek dalam populasi kajian telah mengikuti pembelajaran bahasa Arab di peringkat sekolah menengah selain lulus dalam mata pelajaran tersebut di peringkat SPM. Tempoh pembelajaran yang dilalui oleh kebanyakan pelajar secara purata di peringkat sekolah menengah adalah lima tahun

sebelum mengikuti pengajian di peringkat pra universiti sekitar satu tahun setengah hingga tiga tahun bergantung kepada sesebuah institusi.

Walau bagaimanapun, bagi pelajar-pelajar yang memilih diploma sebagai tiket masuk ke universiti, kebiasaannya golongan ini akan diterima masuk terus ke semester tiga atau empat pengajian di peringkat ijazah sarjana muda bergantung kepada pengecualian kredit yang diberikan. Berdasarkan landskap akademik institusi, pelajar di semester empat akan mula mengikuti mata pelajaran yang berkaitan dengan pengkhususan. Pada peringkat ini bahasa Arab akan digunakan sepenuhnya dalam sesi pengajaran dan pembelajaran.

Walau bagaimanapun, tinjauan awal menunjukkan terdapatnya perbezaan dari sudut latar belakang pendidikan dan pengalaman pembelajaran bahasa dalam kalangan populasi kajian. Perbezaan ini dapat dilihat menerusi beberapa aspek seperti latar belakang pengajian di peringkat sekolah menengah, di peringkat pra universiti dan pengalaman pembelajaran bahasa Arab.

Di peringkat sekolah menengah, walaupun semua pelajar perlu mengikuti mata pelajaran Bahasa Arab, namun pelajar aliran SABK dan SMAN/SMAS mempunyai pendedahan yang lebih terhadap penggunaan Bahasa Arab. Ini dapat dilihat menerusi silibus al-Azhar yang menjadi sebahagian daripada kurikulum di sekolah-sekolah aliran berkenaan (Rosni Samah, 2013).

Manakala di peringkat pra universiti pula, silibus dan kurikulum yang digunakan sama ada melalui STPM, STAM, matrikulasi mahupun diploma nyata berbeza dan hampir tidak seragam antara satu sama lain. Ini semestinya memberikan pengalaman

pembelajaran bahasa yang berbeza dalam kalangan populasi kajian. Selain dari itu, latarbelakang persekolahan dan pengajian di peringkat lepas menengah ini juga dijangka mempengaruhi tempoh belajar pelajar secara keseluruhannya.

Oleh yang demikian, berdasarkan kriteria-kriteria penentuan di atas, saiz populasi yang bakal terlibat dengan kajian ini adalah seramai 520 orang pelajar yang terdiri daripada pelajar semester pertama hingga keempat bagi ijazah sarjana muda pengajian Islam dan bahasa Arab di KUIS.

### **3.2.3 Sampel Kajian**

Dalam menentukan saiz sampel terdapat dua perkara penting yang perlu diberikan perhatian iaitu isu yang berkaitan dengan kecukupan dan isu yang berkaitan dengan perwakilan (Sidek, 2009). Kedua-dua perkara ini perlu diberikan perhatian sewajarnya agar dapatan kajian dapat digeneralisasikan dan benar-benar mewakili populasi kajian.

Berdasarkan jadual Krejcie dan Morgan (1970), bagi populasi seramai 520 orang, sampel kajian yang diperlukan adalah seramai 226 orang (kajian mengekalkan 227 responden berkualiti yang diperolehi). Berdasarkan penentuan saiz sampel ini, kemungkinan berlakunya ralat persampelan adalah pada tahap lima peratus atau pada aras 95 peratus aras keyakinan. Berasaskan  $\alpha = .05$ , pengkaji sanggup menerima risiko sebanyak 5 % bagi melakukan ralat jenis I iaitu kebarangkalian menolak hipotesis nul yang sememangnya benar (Othman, 2001).

Sampel kajian ini dipilih dari kalangan pelajar lelaki dan perempuan yang sedang mengikuti pengajian di peringkat Ijazah Sarjana Muda Pengajian Islam dan Bahasa Arab pada semester satu, dua, tiga dan empat. Pemilihan sampel dibuat menggunakan kaedah persampelan rawak mudah.

Berdasarkan kaedah persampelan ini, pengkaji mengedar dan mengumpulkan borang soal selidik serta ujian aVLT kepada populasi dikaji. Pengkaji telah diberikan kebenaran oleh beberapa orang pensyarah yang terlibat dengan sesi kuliah untuk mengendali kajian dan mengumpulkan data yang diperlukan. Borang soal selidik dan ujian aVLT tersebut telah dikod menggunakan nombor matrik pelajar untuk tindakan seterusnya.

Proses berikutnya adalah mengumpulkan data bagi ujian kecekapan lisan bahasa Arab (aSOPI). Pengkaji telah menempatkan semua pelajar yang terlibat mengikut kelas tutorial masing-masing dalam makmal bahasa yang ditentukan. Proses pengumpulan mengambil masa sekitar 4 minggu dan sebanyak 287 sampel aSOPI diperolehi. Bagi membuat persampelan secara rawak, sampel yang diperolehi melalui borang soal selidik/aVLT dan aSOPI dipadankan. Data yang mempunyai padanan dan pasangan serta mempunyai kualiti audio yang baik dikekalkan sebagai sampel kajian, manakala selebihnya digugurkan. Kaedah persampelan rawak mudah ini digunakan bagi memastikan setiap ahli dalam populasi kajian dipilih secara rawak dan mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai responden kajian (Mokhtar, 2011). Dan berdasarkan prosedur ini, sebanyak 227 data yang berpasangan dipilih sebagai data kajian.

Walaupun persampelan rawak mudah tidak mampu menjamin perwakilan kepada populasi secara 100 peratus, namun sifat atau komposisi sampel seharusnya mewakili populasi sebenar sehampir mungkin (Mokhtar, 2011). Oleh yang demikian, komposisi sampel kajian ini dari sudut gender, jenis sekolah menengah, sijil di peringkat lepas menengah dipastikan mewakili populasi sasaran sehampir mungkin.

### **3.3 Instrumen Kajian**

Dalam kajian ini, tiga instrumen akan digunakan bagi tujuan pengumpulan data. Instrumen-instrumen tersebut adalah satu set soal selidik, Ujian Tahap Kosa Kata Bahasa Arab (aVLT) dan Ujian Kecekapan Lisan Bahasa Arab (aSOPI).

#### **3.3.1 Borang soal selidik**

Set soal selidik ini mengandungi empat bahagian iaitu maklumat demografi, latar belakang pendidikan dan pengalaman pembelajaran bahasa, motivasi pelajar dan strategi pembelajaran kosa kata.

##### **3.3.1.1 Maklumat demografi**

Bahagian ini mengandungi enam soalan yang perlu dijawab oleh responden. Soalan-soalan tersebut adalah tentang jantina, umur, bidang dan semester pengajian, latar belakang serta tahap sosioekonomi keluarga.

### **3.3.1.2 Latar belakang pendidikan dan pengalaman pembelajaran bahasa**

Bahagian ini mengandungi lima soalan yang berkaitan dengan latar belakang pendidikan dan pengalaman pembelajaran bahasa Arab terdahulu. Soalan-soalan tersebut adalah berkaitan dengan usia mula belajar bahasa Arab, tempoh pembelajaran bahasa Arab, aliran persekolahan di peringkat menengah, pengajian di peringkat pra universiti dan pengalaman mengikuti kursus-kursus bahasa Arab samada dalam mahupun luar negara.

### **3.3.1.3 Motivasi Pelajar Mempelajari Bahasa Arab**

Bahagian ini mengandungi 28 item yang diadaptasi daripada *Academic Motivation Scale - AMS* (Vallerand et.al, 1992,1993) dan *Language Learning Orientation Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales - LLOS-IEA* oleh (Noels et.al, 2003). Konstruk dalam bahagian ini digunakan untuk mengukur tiga bentuk motivasi iaitu Motivasi Intrinsik, Motivasi Ekstrinsik dan Ketidakinginan (*amotivation*) menerusi skala likert 7 poin.

Motivasi Intrinsik terdiri daripada tiga sub-skala iaitu Motivasi Intrinsik – Pengetahuan (*Intrinsic Motivation –Knowledge*), Motivasi Intrinsik – Pencapaian (*Intrinsic Motivation –Accomplishment*) dan Motivasi Intrinsik – Rangsangan (*Intrinsic Motivation –Stimulation*). Motivasi Ekstrinsik juga terdiri daripada tiga sub-skala iaitu Motivasi Ekstrinsik – Peraturan Luaran (*Extrinsic Motivation – External Regulation*), Motivasi Ekstrinsik – Peraturan *Introjected* (*Extrinsic Motivation – Introjected Regulation*) dan Motivasi Ekstrinsik – Peraturan Dikenalpasti (*Extrinsic Motivation – Identified Regulation*). Manakala Ketidakinginan (*Amotivation*) mewakili sub-skala yang

ketujuh dan setiap satu sub-skala masing-masing diwakili oleh empat item kecuali sub skala yang terakhir.

Item-item yang terdapat dalam bahagian ini disusun secara rawak. Responden diminta untuk menggunakan skala 7 poin bagi menunjukkan kecenderungan terhadap kenyataan yang bersesuaian dengan diri mereka (1 – Sangat Tidak Setuju, 2– Tidak setuju, 3 – Agak Tidak Setuju, 4 – Sederhana, 5 – Agak Setuju, 6 –Setuju, 7 – Sangat Setuju) (Neil, 2011; Bucci, 2003). Skor yang tinggi menunjukkan tahap motivasi yang tinggi terhadap pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua. Skala ini dianggap sebagai skala yang sering digunakan bagi mengukur pandangan dan pendapat responden tentang penggunaan atau penyertaan dalam sesuatu tindakan (Dumas, 1999).

#### **3.3.1.4 Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPKK)**

Bahagian ini mengandungi 58 item yang berkaitan tentang strategi pembelajaran kosa kata yang diaplikasikan oleh responden dalam membangunkan saiz kosa katanya. Item-item dalam bahagian ini diadaptasi daripada *Vocabulary Learning Strategy Questionnaire – VLSQ* oleh Schmitt (1997) yang terdiri daripada lima konstruk iaitu Strategi Penentuan (*Determination*), Strategi Sosial (*Social*), Strategi Memori (*Memory*), Strategi Kognitif (*Cognitif*) dan Strategi Metakognitif (*Metacognitif*).

Item-item yang terdapat dalam bahagian ini juga disusun secara rawak dan responden sekali lagi diminta untuk menggunakan skala Likert 7 poin bagi menunjukkan strategi yang diamalkan dalam usaha membangunkan kosa kata mereka. Skala tersebut memberikan petunjuk seperti berikut; ( 1 – Tidak Pernah, 2 – Sangat Jarang, 3 – Jarang,



4 – Kadang kala, 5 – Kerap, 6 – Sangat Kerap, 7 – Setiap Masa) (<http://www.gifted.uconn.edu>). Skor yang tinggi menunjukkan strategi yang menjadi amalan utama diaplikasi oleh responden dalam menguasai kosa kata.

### 3.3.2 Ujian Tahap Kosa Kata Bahasa Arab (aVLT)

Bahagian ini mengandungi satu set soalan Ujian Tahap Kosa Kata bagi mengukur saiz kosa kata reseptif responden. Ujian ini dibentuk menggunakan format *Vocabulary Level Test* (VLT) oleh Nation (1983, 1990). VLT dipilih sebagai instrumen dalam kajian ini kerana ia telah terbukti sebagai salah satu alat yang berkesan digunakan bagi tujuan diagnostik untuk mengukur saiz kosa kata reseptif individu khususnya bagi penutur bukan jati (Read, 2000) dan alat yang paling hampir dengan piawaian pengukuran saiz kosa kata (Meara, 1996).

Ujian ini menggunakan bahasa Arab sebagai medium dan melibatkan tiga tahap untuk diukur, iaitu tahap 1000 perkataan, tahap 2000 perkataan dan tahap 3000 perkataan. Item bagi ketiga-tiga tahap yang diuji dibina bersandarkan Senarai Kata Berfrekuensi *al-Riyadh* yang juga dikenali dengan *Qa'imah al-Mufradat al-Sya'iat fi al-Lughat al-'Arabiyyat* oleh Abduh (1979). Senarai ini dijadikan pedoman dalam pembangunan item-item ujian bersandarkan kepada kedudukan senarai ini sebagai salah satu senarai kata terbaik dan terbesar dalam bidang leksikal Arab yang pernah dihasilkan (al-Syarbuftiy, 2007).

Reka bentuk ujian ini (aVLT) adalah berpandukan *Vocabulary Level Test – VLT* oleh Nation (1983, 1990). Setiap tahap dalam ujian ini mengandungi enam bahagian dengan setiap satunya mempunyai tiga item ujian dengan enam pilihan jawapan. Ini

bermakna, bagi setiap tahap, sebanyak 18 item soalan diperuntukkan dengan 36 sampel perkataan sebagai pilihan jawapan dan jumlah keseluruhan perkataan bagi ketiga-tiga tahap yang diuji adalah 108 patah perkataan. Jumlah ini pada pandangan Nation (2001) adalah memadai kerana calon bukan sahaja perlu berinteraksi dengan 108 perkataan sahaja, malah beliau perlu memahami perkataan yang hadir dalam setiap pembayang sebagai pilihan jawapan. aVLT yang digubal mengandungi 259 perkataan secara keseluruhannya termasuk sampel.

Pemilihan kata sebagai item ujian dibuat menggunakan kaedah persampelan rawak mudah. Kaedah persampelan rawak mudah ini digunakan bagi memastikan setiap perkataan dalam populasi kajian mempunyai peluang yang sama untuk dipilih sebagai item ujian (Mokhtar, 2011). Kaedah persampelan ini juga digunakan supaya keputusan ujian memberikan tahap kesahan yang tinggi dalam menentukan saiz kosa kata yang dikuasai oleh responden (Read, 2000).

Berdasarkan kaedah persampelan ini, pemilihan rawak dimulakan dengan lontaran batu kecil pada jadual Krejcie dan Morgan (1970). Pengkaji memilih untuk bergerak dari arah kiri ke kanan jadual. Tiga digit terakhir akan dijadikan asas pemilihan. Berdasarkan prosedur ini sebanyak 50 perkataan dipilih bagi setiap tahap dengan 36 daripadanya ditentukan sebagai perkataan yang hendak diuji dan selebihnya sebagai perkataan simpanan.

Ke semua 36 perkataan yang dipilih bagi setiap tahap terdiri daripada kategori *ism* dan *fi'il* sahaja. Lain-lain jenis perkataan yang terpilih dalam senarai ini akan digugurkan serta digantikan dengan senarai simpanan. Perkataan-perkataan ini kemudiannya dipecahkan kepada enam kumpulan dengan setiap kumpulan diwakili oleh enam

perkataan daripada kategori yang sama. Pengasingan dibuat sedemikian bagi mengelakkan wujudnya sebarang petunjuk jawapan bagi item-item yang dibangunkan. Selain itu, item-item yang dibina juga hanya memberi tumpuan pada makna serta definisi perkataan dan seharusnya tidak terdedah kepada petunjuk-petunjuk jawapan menerusi elemen-elemen sintaksis (Read, 2000).

Bagi setiap enam perkataan, tiga perkataan akan dipilih sebagai item ujian. Pemilihan secara rawak sekali lagi digunakan bagi memberikan peluang kepada semua perkataan untuk dipilih sebagai item ujian. Perkataan disusun dengan menggunakan nombor satu hingga enam. Cabutan nombor (angka satu hingga enam) daripada satu kotak digunakan dipilih secara rawak. Pengkaji mengambil satu nombor dari kotak tersebut, kemudian memadankannya dengan perkataan yang diperolehi. Perkataan yang terpilih berasaskan cabutan tadi dijadikan sebagai item ujian. Setiap kali selepas cabutan dibuat, nombor tersebut dimasukkan semula ke dalam kotak supaya kemungkinan bagi setiap sampel yang dipilih adalah sama. Jika nombor yang sama terpilih, cabutan akan dilakukan semula (Sidek, 2002). Berpandukan kamus dan bahan rujukan yang terpilih, item-item soalan dibina dalam bentuk definisi perkataan atau penerangan makna.

Format ujian ini berbentuk padanan definisi atau penerangan makna perkataan. Responden dikehendaki memadankan definisi dan makna perkataan yang disenaraikan dengan item yang betul. Setiap tahap mengandungi enam bahagian dengan setiap satunya mempunyai tiga item ujian dengan enam pilihan jawapan. Ini bermakna, skor penuh bagi setiap tahap adalah 18 dan skor keseluruhan adalah 54.

Perkataan-perkataan yang digunakan untuk membentuk definisi kata dan penerangan makna sebagai item dipastikan berada dalam kedudukan yang sama dengan

tahap diuji. Sebagai contoh, perkataan yang digunakan untuk membentuk item bagi tahap 2000 kata perlu menggunakan perkataan yang wujud dalam tahap tersebut atau perkataan berada pada tahap yang lebih rendah. Kriteria ini dibuat berdasarkan hipotesis yang mengatakan bahawa pelajar yang telah menguasai tahap 2k seharusnya telah menguasai tahap 1k (Read, 2000).

### **3.3.3 Ujian Kecekapan Lisan Bahasa Arab (aSOPI)**

Bagi tujuan pengukuran penguasaan kosa kata produktif responden, ujian lisan menerusi rakaman audio digunakan sebagai instrumen. Ujian lisan ini dipilih sebagai instrumen kajian bersesuaian dengan matlamat pembelajaran bahasa Arab dalam sistem pendidikan di Malaysia yang berteraskan komunikasi (lihat *Dalil al-manhaj al-dirasi lil-lughah al-A'rabiyyah*, 2010). Ujian ini digubal dengan beberapa pengubahsuaian berpandukan format *Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)*.

*SOPI* ialah satu bentuk ujian yang berbentuk separa terus dan tidak memerlukan situasi bersemuka sepenuhnya. Ujian ini adalah ujian berperantara media melibatkan proses rakaman dalam bentuk audio dan penilaian dibuat selepas ujian selesai oleh penilai-penilai yang ditentukan. Saiz sampel bagi ujian ini adalah 227 sampel yang diperolehi daripada responden yang sama mengikuti aVLT. Ia bagi membolehkan hubungan dan korelasi antara SKK pelajar dan tahap kecekapan lisan mereka diukur. Ujian ini dipersembahkan menerusi rakaman audio dan disertakan dengan arahan bertulis dalam buku panduan ujian. Format ujian ini mengandungi tiga bahagian utama dengan enam soalan keseluruhannya:

a. Sesi Pembukaan (*Warm up*)

Sesi ini merupakan satu sesi yang menempatkan calon dalam keadaan tenang bertujuan menghindarkan rasa gemuruh dalam diri calon. Dalam sesi ini calon diajukan dengan satu soalan ringkas dan mudah agar calon dapat membiasakan diri dengan suasana ujian yang bakal diikuti. Soalan yang diajukan adalah dalam bentuk yang agak santai berkaitan tentang “bertanya khabar” dan “perasaan individu”. Jawapan bagi sesi ini dirakam namun tiada sebarang markah bakal diberikan sewaktu penilaian.

b. Bahagian Utama (*Core*)

Bahagian ini mengandungi empat soalan yang diutarakan dalam bentuk lisan dan calon dikehendaki merakamkan jawapannya. Tugas atau soalan yang diberikan adalah dalam bentuk soalan pengenalan diri, penerangan situasi bergambar, penyelesaian masalah dan main peranan (*role-play*)/memberi pendapat. Berdasarkan panduan dari kajian-kajian lalu, soalan-soalan yang dikemukakan dalam aSOPI adalah seperti berikut:

- i. Soalan Pengenalan Diri
- ii. Soalan Situasi Bergambar
- iii. Soalan Penyelesaian Masalah
- iv. Soalan Main Peranan (*Role-Play*)

c. Sesi Penutup (*Wind down*)

Sesi ini mengandungi satu soalan ringkas dan mudah yang perlu dijawab oleh calon. Sama seperti sesi pembukaan, sesi ini tidak dinilai namun dijalankan dengan tujuan memberikan ketenangan kepada calon serta mengembalikan beliau kepada keadaan yang sama seperti sebelum menjalani ujian ini.

Ujian ini dijalankan dengan tujuan khusus iaitu mengukur tahap kecekapan lisan pelajar dan berdasarkan ujian ini tahap kecekapan tersebut ditentukan berpandukan garis panduan yang diadaptasi daripada Garis Panduan Kecekapan Lisan ACTFL (*American Council on the Teaching Foreign Language*) dan ILR (*Interagency Language Roundtable*) (Chatham, 2004).

Ujian ini merupakan instrumen yang digunakan untuk mengukur keupayaan subjek kajian dalam menyampaikan maklumat atau apa sahaja yang difikirkan tentang sesuatu perkara. Tiada jawapan salah atau betul bagi soalan-soalan ini dan responden hanya perlu menunjukkan kebolehan dan keupayaannya untuk mengetengahkan maklumat, idea serta pendapat dengan sebaik mungkin. Format ujian ini dipilih kerana ia menekankan proses yang melibatkan pelajar mempersembahkan jawapan dalam bentuk lisan selain mampu menguji keupayaan pelajar menggunakan kosa kata yang dimiliki.

Ujian berbentuk subjektif dalam bentuk lisan mahupun penulisan mempunyai tahap kebolehpercayaan yang rendah berbanding ujian berbentuk objektif. Oleh yang demikian, bagi meningkatkan tahap kebolehpercayaan dalam penilaian dan pemarkahan ujian ini, penggunaan rubrik digunakan seperti disyorkan oleh Arshad (2004). Rubrik yang digunakan dalam kajian ini diadaptasi dan diubahsuai daripada *Instructor's Guide*

to *The Situation Cards*, Houghton Mifflin Company, dan *Oral Evaluation Rubric*, Jon Mueller & *Oral Proficiency Guidelines*, Southern Arizona. Lima aspek penilaian yang ditentukan adalah kosa kata, sebutan, kelancaran, tata bahasa/struktur ayat dan pemahaman/isi kandungan. Skala pemarkahan daripada 0 (tiada respon), 1 (terhad), 2 (memadai), 3 (baik) dan 4 (sangat baik) digunakan seperti dalam lampiran .

### **3.3.4 Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen Kajian**

Penentuan kesahan dan kebolehpercayaan merupakan langkah terakhir dalam pembinaan instrumen kajian. Kedua-dua penilaian ini adalah sangat kritikal dan ia berkait rapat dengan ketepatan ukuran (Sidek, 2002).

#### **3.3.4.1 Kesahan Instrumen Kajian**

Kesahan alat ukur merujuk kepada sejauh mana sesuatu instrumen itu benar-benar dapat mengukur apa yang sepatutnya diukur (Mokhtar, 2011). Antara bentuk kesahan yang digunakan bagi kajian ini adalah kesahan muka (*face validity*) dan kesahan kandungan (*content validity*). Ia dijalankan bagi mengukur nilai sebenar yang ingin diukur (kesahan muka) dan sejauh mana pengukuran dibina dapat mewakili aspek kandungan yang ingin diukur (kesahan kandungan) (Chua, 2006). Untuk itu, pengkaji telah melantik beberapa individu berkepakaran sebagai pakar rujuk bagi mengesahkan ketiga-tiga instrumen kajian.

Jadual 3. 2: Kesahan Instrumen Melalui Sekumpulan Pakar Rujuk

Bil.	Instrumen	Panel Pakar Rujuk
1.	Ujian Tahap Kosa Kata Bahasa Arab (aVLT)	1. Dr. Mohd Arifin B. Sapar Pensyarah, Jab. Bahasa Timur Tengah, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
2.	Ujian Kecekapan Lisan Bahasa Arab (aSOPI)	2. Dr. Muhammad Arshad B. Abdul Majid Ketua Pusat Khidmat Bahasa Asia & Eropah, Akademi Pengajian Bahasa, UiTM Shah Alam. 3. Dr. Muhammad Daoh Pensyarah Kanan, Jab. bahasa, UNISEL Selangor. 4. Dr. Hishomudin Ahmad Pensyarah, Jab. Bahasa Arab, Universiti Sains Islam Malaysia (USIM) 5. Ust. Ahmad B. Ismail Pensyarah Kanan, Jabatan Bahasa & Kesusasteraan Arab, Akademi Islam, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS)
3.	Soal Selidik	1. Dr. Mohd Arifin B. Sapar Pensyarah Kanan, Jab. Bahasa Timur Tengah, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
	i. Maklumat Demografi	2. Dr. Muhammad Arshad B. Abdul Majid Ketua Pusat Khidmat Bahasa Asia & Eropah, Akademi Pengajian Bahasa, UiTM Shah Alam.
	ii. Motivasi	3. Dr. Muhammad Daoh Pensyarah Kanan, Jab. bahasa, UNISEL Selangor.
	iii. Strategi Pembelajaran Kosa Kata	4. Dr. Hishomudin Ahmad Pensyarah Jab. Bahasa Arab, Universiti Sains Islam Malaysia (USIM)

Penggubalan item-item dalam instrumen kajian khususnya aVLT dan aSOPI telah melibatkan beberapa individu yang mempunyai pengalaman luas dalam bidang bahasa Arab dan penyelidikan sebagai pakar rujuk. Proses ini dilakukan bagi memperolehi pandangan, teguran dan maklum balas bagi tujuan pemurnian dan pemantapan alat kajian. Isi kandungan item, aras dan laras bahasa, kejelasan maksud dan kesesuaiannya untuk ditadbir menjadi tumpuan dalam proses penilaian tersebut.

Bagi instrumen aVLT, ke semua pakar rujuk meneliti satu persatu item yang dibangunkan berkaitan kesesuaian perkataan yang dipilih, aras kesukaran soalan, laras bahasa yang digunakan dan keupayaannya untuk ditadbir bagi kelompok dikaji.



Berdasarkan penilaian yang dilakukan, secara umumnya beberapa tindakan dan penambahbaikan telah dilakukan berpandukan kepada ketetapan yang disarankan oleh pakar rujuk terbabit iaitu (i) pengguguran beberapa item (perkataan) yang terlalu sukar, (ii) menurunkan aras kesukaran beberapa soalan, (iii) memastikan bahawa perkataan dalam pembayang soalan dari tahap kata yang sama dengan kata yang diuji, dan (iv) penyeragaman pembayang dengan jawapan (dari sudut *mufrad-mufrad/jama'-jama'*).

Berdasarkan catatan penilai, item yang tidak diberikan sebarang ulasan akan diterima sebagai item dalam instrumen, manakala item yang mempunyai catatan, pandangan serta saranan panel lain dijadikan sandaran bagi menentukan kesesuaiannya samada untuk dikekalkan atau diganti.

Penilaian item dalam instrumen aSOPI juga memberikan tumpuan pada kriteria yang sama, iaitu kesesuaian isi kandungan item, aras dan laras bahasa, kejelasan maksud dan kesesuaiannya untuk ditadbir. Berdasarkan ulasan pakar secara keseluruhannya, empat soalan lisan yang dibangunkan, disarankan untuk disusun mengikut aras kesukarannya daripada mudah ke sukar. Situasi yang dipilih sebagai soalan juga disarankan agar memberikan tumpuan kepada situasi atau keadaan yang pernah dan berkemungkinan dilalui dan dipelajari oleh calon di peringkat sekolah. Keempat-empat soalan yang dikemukakan telah dipersetujui oleh penilai pakar dengan saranan pengubahsuaian gambar yang lebih sesuai dan mudah bagi soalan untuk situasi bergambar.

Manakala bagi item soal selidik, khususnya bagi bahagian motivasi pelajar dan strategi pembelajaran kosa kata, memandangkan kedua-duanya diadaptasi daripada instrumen-instrumen kajian terdahulu, tumpuan lebih diberikan kepada kesesuaian

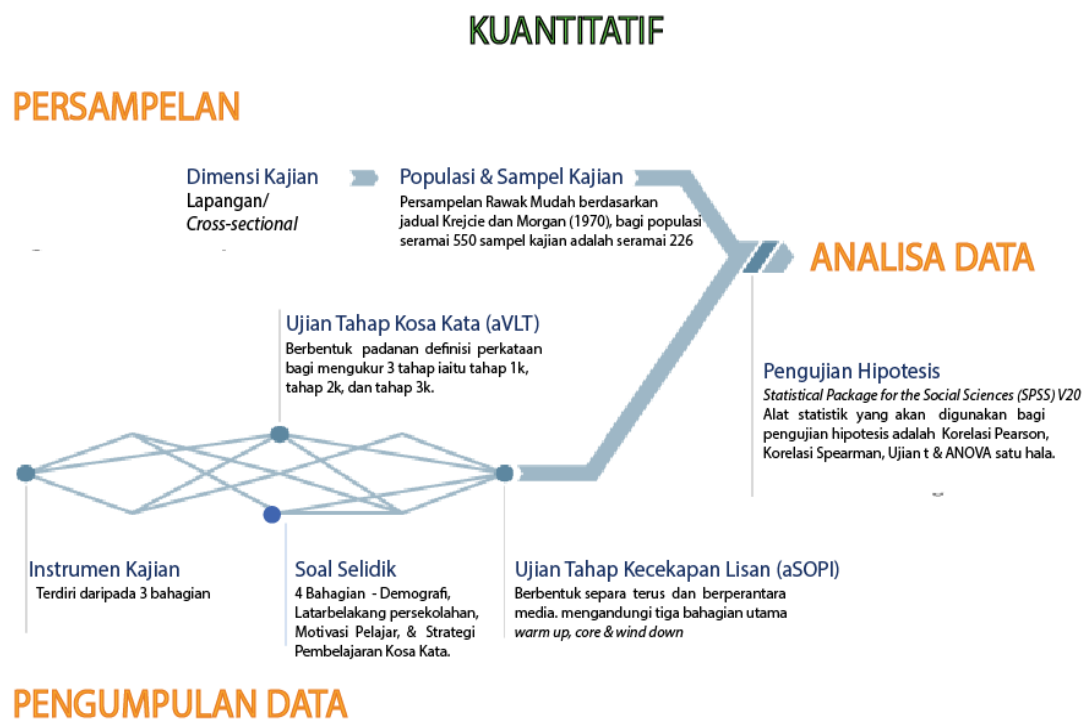
terjemahan dan kejelasan makna item. Kesemua item yang terdapat dalam soal selidik ini disahkan mempunyai kesahan yang munasabah untuk ditadbir kepada sampel kajian.

Jadual 3. 3: Taburan Item Selepas Mendapat Pengesahan Pakar

<b>Instrumen/Konstruk</b>	<b>Bilangan Item</b>	<b>Bilangan Item Digugurkan/ Dibaiki</b>
<b>aVLT</b>		
<b>Tahap 1k</b>	18	3 item dibaiki
<b>Tahap 2k</b>	18	8 item dibaiki
<b>Tahap 3k</b>	18	4 item dibaiki
<b>aSOPI</b>		
<b>S1</b>	1	Diterima
<b>S2</b>	1	Diterima
<b>S3</b>	1	Dibaiki
<b>S4</b>	1	Dibaiki
<b>Motivasi</b>		
<b>Intrinsik</b>	12	Diterima
<b>Ekstrinsik</b>	12	Diterima
<b>Ketidakinginan</b>	4	Diterima
<b>Strategi Pembelajaran Kosa Kata</b>		
<b>Determinasi</b>	9	Diterima
<b>Memori</b>	23	Diterima
<b>Sosial</b>	6	Diterima
<b>Kognitif</b>	12	Diterima
<b>Metakognitif</b>	8	Diterima

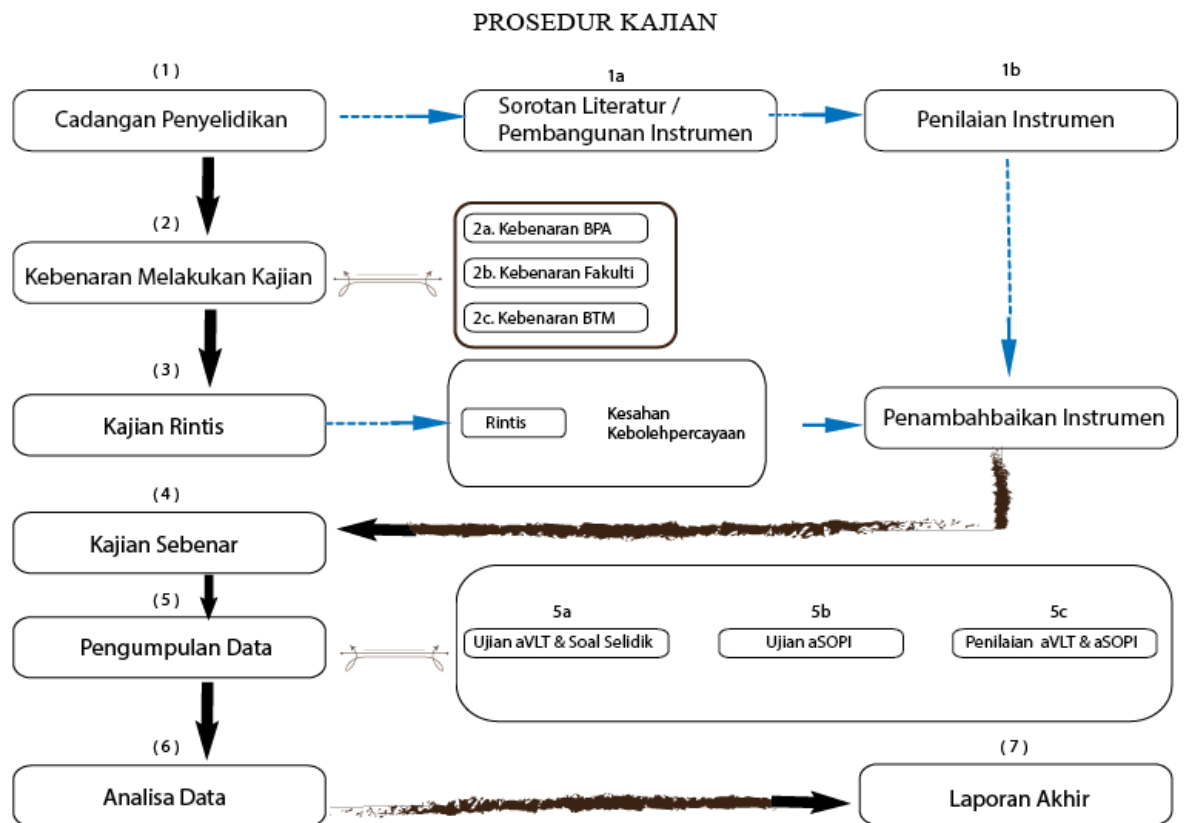
### 3.3.4.2 Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Kebolehpercayaan instrumen didefinisi sebagai keupayaan sesuatu kajian itu kekal dalam mengukur sesuatu yang sepatutnya diukur walaupun pengukuran yang sama diulangi (Mokhtar, 2011). Terdapat beberapa kaedah yang boleh digunakan untuk membina kebolehpercayaan instrumen kajian seperti ujian pra-pasca, pemisahan separa dan konsistensi dalaman (Chua, 2006). Dalam kajian ini, kaedah konsistensi dalaman akan digunakan secara khusus bagi menilai kebolehpercayaan data kuantitatif.



Rajah 3.1: Reka Bentuk Kajian

### 3.4 Prosedur Kajian



Rajah 3. 2: Prosedur Kajian

#### 3.4.1 Cadangan Penyelidikan

Setelah mendapat kebenaran untuk menjalankan kajian oleh pihak Fakulti Bahasa dan Linguistik, Universiti Malaya, pembangunan instrumen kajian merupakan langkah awal yang dilaksanakan. Tiga instrumen kajian yang dicadangkan oleh kajian dirangka dan digubal. Tiga instrumen tersebut adalah borang soal selidik, ujian pengukuran kosa kata (aVLT) dan ujian kecekapan lisan bahasa Arab (aSOPI).

Setelah instrumen digubal, proses seterusnya adalah proses penilaian bagi menentukan kesahannya. Penilaian dilakukan oleh lima orang pakar. Segala cadangan dan saranan telah diambil kira dalam penambahbaikan instrumen sebelum ia ditadbir kepada responden kajian.

### **3.4.2 Kebenaran Melakukan Kajian**

Setelah instrumen digubal, dinilai dan bersedia untuk ditadbir, permohonan kebenaran bagi melakukan ujian dipanjangkan kepada pihak berkepentingan. Permohonan kebenaran melakukan kajian terlebih dahulu dimajukan kepada Bahagian Pengurusan Akademik (BPA), KUIS. Permohonan yang diajukan meliputi permohonan mendapatkan pengesahan jumlah dan status pelajar terkini. Berdasarkan rekod BPA seramai 520 pelajar jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab disahkan berdaftar dan aktif pada sesi I 2012/2013.

Setelah mendapat pengesahan berkaitan jumlah pelajar status pelajar aktif bagi sesi semasa, permohonan kebenaran melakukan kajian kemudiannya dimajukan kepada pengurusan fakulti. Dua fakulti yang dipilih adalah Fakulti Bahasa Moden dan Komunikasi serta Akademi Islam di Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS).

Kedua-dua fakulti ini dipilih kerana pelajar-pelajarnya terdiri daripada pelajar jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab yang telah ditentukan sebagai subjek kajian. Kebenaran melakukan kajian meliputi kebenaran menjalankan ujian bertulis aVLT dan ujian lisan aSOPI.

Setelah mendapat kebenaran menjalankan kajian dari pihak fakulti dan pengesahan jumlah dan status pelajar semasa, permohonan terakhir diajukan kepada Bahagian Teknologi dan Maklumat (BTM). Permohonan yang dibuat meliputi kebenaran menggunakan makmal komputer dan studio rakaman bagi tujuan rakaman soalan serta makmal bahasa bagi tujuan ujian aSOPI dan rakaman jawapan pelajar. Makmal bahasa

yang digunakan adalah makmal bahasa 2 yang baharu dan memenuhi spesifikasi dan kriteria yang diperlukan bagi tujuan kajian.

### **3.4.3 Kajian Rintis**

Kajian rintis dijalankan bagi menilai kebolehlaksanaan kajian dan kebolehtadbiran instrumen bagi kelancaran penyelidikan yang bakal dijalankan (Chua, 2006). Dalam kajian ini, kajian rintis dijalankan bagi memberi tumpuan dalam menilai kesahan dan kebolehpercayaan instrumen ujian tahap kosa kata (aVLT), soal selidik dan aSOPI di samping menguji kelancaran perjalanan kajian, kebolehlaksanaan penyelidikan serta keberkesanan instrumen secara keseluruhannya.

Proses pengumpulan data kajian dilaksanakan dengan mengikut turutan dari prosedur awal hingga akhir seperti kajian sebenar. Kajian rintis ini dijalankan bagi melihat proses perjalanan kajian secara menyeluruh agar dapat menjamin kelicinan dan kelancaran dalam kajian sebenar yang bakal dilaksanakan kelak. Dapatan kajian rintis ini juga dapat dijadikan parameter dalam kajian sebenar (Chua, 2006).

Sampel kajian rintis terdiri daripada 30 orang pelajar yang mempunyai latar belakang yang sama dengan populasi sebenar kajian. Bagi mengelakkan pencemaran kajian rintis, pengkaji telah menggunakan subjek kajian yang bukan merupakan populasi kajian namun mempunyai ciri-ciri yang sama dengan populasi tersebut (Chua, 2006). Kajian rintis telah dijalankan antara bulan Januari hingga April 2012. Jumlah sampel kajian rintis ditentukan sebanyak 30 sampel seperti disyorkan Chua (2006) dan jumlah ini juga adalah memadai bagi menilai korelasi (Mokhtar, 2011).

### 3.4.3.1 Kesahan

Dalam kajian rintis ini, darjah kesahan instrumen yang digubal ditentukan indeks kesukaran item (nilai  $p$  /  $p$ -Value) dan nilai indeks diskriminasi (*item discrimination index-DI*). Ujian tahap kosa kata bahasa Arab mengukur penguasaan 3 tahap kata iaitu tahap 1000 kata (1k), tahap 2000 kata (2k) dan tahap 3000 kata (3k). Setiap tahap diuji mengandungi 18 item dengan jumlah keseluruhan item diuji adalah 54 item.

Bagi menentukan kualiti sesuatu item, indeks kesukaran item (*item difficulty index*) dan indeks diskriminasi (*discrimination index*) boleh digunakan. Indeks kesukaran item atau nilai  $p$  digunakan untuk menentukan aras kesukaran sesuatu item ujian samada item tersebut berada pada aras mudah atau sukar dijawab (Arshad, 2004). Bagi ujian berbentuk objektif, indeks ini dikira dengan menggunakan nisbah bilangan calon yang memberi jawapan yang betul bagi sesuatu item kepada jumlah calon yang menjawab item tersebut seperti dalam rumus berikut:

$$p = \frac{\text{Bilangan calon yang menjawab betul}}{\text{Jumlah calon yang menjawab}}$$

Bagi kajian rintis yang dijalankan ( $n=30$ ), nilai  $p$  bagi setiap item berada antara 0.27 (sukar) hingga 1.00 (terlalu mudah) di mana item yang sukar mempunyai nilai  $p$  yang rendah manakala item yang mudah mempunyai nilai  $p$  yang tinggi. Secara keseluruhannya, taburan item berasaskan aras kesukarannya adalah seperti berikut:

Jadual 3. 4: Item Ujian aVLT dan Aras Kesukarannya

Indeks	Pengkelasan	Jum.	No. Item
Kesukaran	Item	Item	
0.01 – 0.20	Terlalu Sukar	Tiada	Tiada
0.21 – 0.40	Sukar	8 item	a7, b13, b15, b16, c13, c14, c15, c18
0.41 – 0.60	Sederhana Sukar	17 item	a1, a3, a15, a16, a17, b7, b10, b17, b18 c2, c4, c5, c6, c7, c10, c16, c17
0.61 – 0.80	Mudah	11 item	a6, a8, a11, a13, a18, b3, b11, b12, c8, c9, c11
0.81 – 1.00	Sangat Mudah	18 item	a2, a4, a5, a9, a10, a12, a14, b1, b2, b4, b5, b6, b8, b9, b14, c1, c3

Data di atas menunjukkan bahawa taburan item aVLT berada dalam lingkungan sukar hingga sangat mudah. Tiada sebarang item berada pada tahap yang terlalu sukar. Data menunjukkan bahawa kebanyakan item mampu dijawab oleh responden dengan 8 item berada pada aras (sukar), 17 item (sederhana sukar), 11 item (mudah) dan 18 item (sangat mudah).

Indeks Diskriminasi Item (DI) pula merupakan alat yang boleh dimanfaatkan bagi menilai keupayaan alat kajian mendiskriminasikan antara pelajar berkeupayaan tinggi dan sebaliknya (Arshad, 2004) serta menggambarkan pertalian antara skor item dengan skor ujian. Nilai DI dikira dengan membahagikan perbezaan jawapan betul pelajar tinggi dengan jawapan betul pelajar rendah dan dibahagi dengan  $\frac{1}{2}$  jumlah keseluruhan kedua-dua kumpulan tersebut.



Secara umumnya, nilai DI berada antara -1.00 hingga 1.00. Nilai positif bagi ke semua item diuji menunjukkan bahawa pelajar berprestasi tinggi, lebih ramai dapat menjawab dengan betul berbanding pelajar berprestasi rendah dan ini menepati andaian secara logikal. Nilai DI yang menghampiri 1.00 menunjukkan item tersebut adalah baik untuk Penilaian Rujukan Norma (PRN) dan berkewajaran untuk dikekalkan. Manakala nilai DI yang menghampiri 0.00 dikatakan tidak berupaya membezakan pelajar tinggi dengan rendah dan perlu diperbaiki mahupun diganti. Manakala nilai negatif pula menunjukkan bahawa item itu dijawab dengan betul oleh ramai pelajar yang berprestasi rendah berbanding pelajar dalam kumpulan tinggi (Arshad, 2004). Nilai DI bagi setiap item ujian dalam kajian berada antara 0.00 hingga 1.00. Dengan mengambilkira aras diskriminasi seperti dalam Jadual 3.5, enam item antara indeks 0.00 (tidak baik) dan 0.2 (kurang baik) dinilai semula bagi tujuan penambahbaikan instrumen.

Jadual 3. 5: Indeks Diskriminasi Item

<b>DI</b>	<b>Butiran</b>	<b>Jumlah item</b>	<b>No. Item</b>
<b>1</b>	Semua pelajar kumpulan Tinggi menjawab betul Semua pelajar kumpulan Rendah menjawab salah	10 item	a3, a8, a11, a16, b7, c10, a13, a17, c4, c7
<b>0.8</b>	Indeks Diskriminasi yang sesuai	6 item	a15, b6, b15, b16, b17, c8
<b>0.6</b>		20 item	a6, a7, a9, a10, a18, B1, b3, b4, b12, b14, b18, c1, c5, c6, c9, c11, c12, c13, c15, c17
<b>0.4</b>		12 item	a1, a4, a5, a14, , b2, b6, b10, b11, b13, c3, c14, c18
<b>0.2</b>		6 item	a2, a12, b8, b9, c1, c16
<b>0</b>	Item ujian perlu dinilai semula	Tiada	

Jadual 3.5, Sambungan

<i>DI</i>	Butiran	Jumlah item	No. Item
- 0.2		Tiada	
- 0.4		Tiada	
- 0.6		Tiada	
- 0.8		Tiada	
-1	Semua pelajar kumpulan Tinggi menjawab salah  Semua pelajar kumpulan Rendah menjawab betul		

### 3.4.3.2 Kebolehpercayaan

Kuder Richardson 20 (KR20) digunakan untuk menguji kebolehpercayaan item-item dalam ujian yang bersifat *dichotomous* (betul/salah). Nilai KR20 bagi tahap 1k (0.788), tahap 2k (0.711), tahap 3k (0.772) dan bagi keseluruhan item (0.886). Semakin tinggi nilai KR20 yang dibawa menunjukkan hubungan yang semakin kuat antara item-item dalam ujian. Nilai 0.70 dan menghampiri 1.00 adalah baik seperti disyorkan (Texas Education Agency, 2002).

Bagi mengukur konsistensi dalaman item dalam soal selidik pula, nilai Alpha Cronbach digunakan. Berdasarkan rintis yang dijalankan, nilai keseluruhan  $\alpha$  bagi komponen motivasi ( $\alpha=0.788$ ), bagi komponen strategi pembelajaran kosa kata ( $\alpha=0.951$ ) dan bagi keseluruhan item soal selidik ( $\alpha=0.939$ ). Nilai  $\alpha$  yang diperolehi melebihi 0.6 serta menghampiri 1 dan ini menunjukkan bahawa instrumen kajian ini sesuai untuk ditadbir bagi kajian bidang sains sosial (Mohd Majid, 2005).

Jadual 3. 6: Keputusan Ujian Kebolehpercayaan

Instrumen/Konstruk	Bilangan Item	Pekali Kebolehpercayaan
		<b>KR20</b>
<b><u>aVLT</u></b>	<b>54</b>	<b>0.886</b>
Tahap 1k	18	0.788
Tahap 2k	18	0.711
Tahap 3k	18	0.772
		<b>Cronbach Alpha</b>
<b><u>Motivasi</u></b>	<b>28</b>	<b>0.788</b>
Pengetahuan	4	0.755
Pencapaian	4	0.646
Rangsangan	4	0.567
Peraturan Dikenalpasti	4	0.636
Peraturan Introjected	4	0.247
Peraturan Luaran	4	0.647
Ketidakinginan	4	0.700
<b><u>Strategi Pembelajaran Kosa Kata</u></b>	<b>58</b>	<b>0.951</b>
<b>Determinasi</b>		
Sosial	9	0.781
Memori	6	0.690
Kognitif	23	0.935
Metakognitif	12	0.824
	8	0.720

Di bawah prosedur ini juga, setiap instrumen yang telah dibangunkan, ditadbir dan diuji bagi menilai keupayaannya untuk ditadbir. Kelemahan dan kekurangan setiap item dalam instrumen terbabit dikenal pasti dan diambil tindakan sebagai langkah penambahbaikan sebelum kajian sebenar dijalankan.

#### **3.4.4 Kajian Sebenar**

Setelah mendapat persetujuan daripada pihak-pihak berkepentingan dan ketiga-tiga prosedur di atas disempurnakan, kajian sebenar dijalankan. Kajian sebenar telah dilaksanakan pada semester I sesi 2012/2013 dari bulan Jun 2012 hingga Disember 2012.

#### **3.4.5 Pengumpulan Data**

##### **i. Ujian aVLT dan Soal Selidik**

Proses pengumpulan data bermula dengan pentadbiran ujian aVLT dan Soal Selidik. Ujian dijalankan dalam waktu perkuliahan rasmi untuk beberapa mata pelajaran terpilih bagi mengelakkan keciciran responden berlaku. Pelajar telah dimaklumkan terlebih dahulu oleh pensyarah subjek tentang ujian tersebut sebelum ia dilaksanakan.

Sebelum menjalankan ujian, pengkaji sekali lagi menerangkan tujuan kajian, prosedur dan tatacara menjawab ujian. Walaupun kehadiran diambilkira sebagai sesi perkuliahan rasmi, namun responden diberikan kebebasan dalam penyertaan. Responden juga dimaklumkan bahawa setiap maklumat yang diberikan adalah rahsia dan tidak mempengaruhi markah peperiksaan bagi subjek yang diikuti.

Prosedur ini berjalan dalam tempoh 70 minit. 40 minit diperuntukkan bagi menjawab ujian aVLT dan 30 minit bagi melengkapkan soal selidik. Ini bermakna, bagi setiap item dalam aVLT 44 saat diperuntukkan. Tempoh yang diperuntukkan ini adalah memadai seperti yang disyorkan oleh Read (2000). Manakala bagi soal selidik, tempoh yang diperuntukkan juga adalah munasabah, namun bagi responden yang memerlukan sedikit masa tambahan untuk menyempurnakan soal selidik, mereka dibenarkan berbuat demikian. Prosedur ini membolehkan semua pelajar berpeluang untuk dipilih sebagai responden kajian selain mempunyai kebebasan untuk turut serta.

## ii. Ujian aSOPI

Prosedur seterusnya adalah pengumpulan data ujian lisan aSOPI. Ujian ini dijalankan menerusi sesi tutorial di mana saiz kelas adalah kecil dan mudah ditadbir serta mampu ditampung oleh makmal bahasa 2. Makmal bahasa 2 mempunyai 40 buah komputer lengkap dengan mikrofon dan *headset* serta perisian yang diperlukan untuk tujuan rakaman .

Sebelum ujian ini dijalankan, pelajar sekali lagi dimaklumkan tentang tujuan, prosedur dan tatacara menjawab . Pelajar dikehendaki mendengar soalan menerusi rakaman audio, merujuk buku panduan seterusnya merakam jawapan dalam bentuk audio. Ujian mengandungi enam soalan lisan berdurasi 19 minit termasuk arahan. Panduan ujian dibekalkan dengan menggunakan bahasa Melayu, namun bagi soalan lisan, bahasa Arab digunakan sepenuhnya sebagai medium.

### **3.4.6 Penilaian Ujian dan Proses Memasukkan Data**

Setelah selesai kedua-dua ujian yang dinyatakan, proses penilaian dilakukan. Ujian aVLT dinilai oleh pengkaji sendiri, manakala ujian aSOPI dinilai oleh pengkaji dengan semakan bersilang oleh penilai bebas yang berkelayakan. Panel penilai terdiri daripada tenaga pengajar tempatan berkelulusan daripada timur tengah serta berpengalaman dalam bidang penyiaran dan penterjemahan. Prosedur ini dilakukan bagi meningkatkan kesahan proses semakan ujian lisan tersebut.

Prosedur seterusnya adalah memasukkan data-data kuantitatif. Data-data yang diperolehi melalui ujian aVLT, soal selidik dan ujian aSOPI dihimpun bagi tujuan analisis menggunakan perisian SPSS V20.0.

## **3.5 Prosedur Analisis Data**

Data-data yang diperolehi daripada kajian ini akan dianalisis berdasarkan tujuan dan hipotesis kajian. Penganalisaan data dipersembahkan dalam bentuk statistik deskriptif (peratusan, min, kekerapan, sisihan piawai) dan analisis inferensi (Ujian T, Korelasi Pearson, Korelasi Spearman dan ANOVA,).

### **3.5.1 Prosedur Analisis Data Borang Soal Selidik**

Secara umumnya, data-data yang diperolehi menerusi borang soal selidik dianalisis menggunakan perisian SPSS V20.0. Semua data yang diperolehi daripada keempat-empat bahagian dalam borang ini (maklumat demografi, latar belakang persekolahan dan pengalaman belajar bahasa Arab, tahap motivasi pelajar dan strategi pembelajaran kosa kata) diterjemahkan dalam bentuk peratusan, kekerapan, min dan

sisihan piawaian. Data-data tersebut dihurai secara deskriptif dalam bentuk jadual, graf dan carta.

### 3.5.2 Prosedur Analisis Ujian Tahap Kosa Kata Bahasa Arab (aVLT)

Saiz kosa kata responden kajian akan ditentukan menggunakan peratusan menerusi ujian Tahap Kosa Kata (aVLT). Secara umumnya, ujian aVLT dalam kajian ini mempunyai tiga tahap untuk diuji, dan setiap tahap mengandungi 18 item dengan 36 pilihan jawapan. Skor bagi setiap tahap diterjemahkan dalam bentuk peratusan menerusi pecahan jawapan yang betul berbanding jumlah item keseluruhan bagi tahap tersebut.

Bagi penentuan jumlah perkataan yang dimiliki oleh responden, peratusan digunakan. Jumlah ini diperolehi dengan membahagikan jumlah perkataan yang betul dijawab oleh pelajar dengan jumlah keseluruhan item ujian iaitu 54 dan kemudiannya didarabkan 100. Peratusan yang diperolehi seterusnya didarabkan dengan 3000 bagi mendapatkan jumlah keseluruhan perkataan yang dikuasai. Rumus tersebut seperti dalam rajah di bawah:

$$\frac{\text{Jumlah jawapan yang betul}}{\text{Jumlah item keseluruhan}} \times 100 \times 3000 = \text{Jumlah perkataan dikuasai pelajar}$$

Data yang diperolehi juga boleh diinterpretasi dalam bentuk yang berbeza. Dengan melihat data-data tersebut secara individu, penguasaan pelajar terhadap tahap-tahap yang dinilai boleh dimanfaatkan. Menurut Read (2000), bagi menentukan saiz kosa kata responden untuk sesuatu tahap, adalah penting untuk kita menentukan terlebih dahulu skor kriteria (*criterion score* atau *mastery score*) bagi ujian tersebut. Read (2000)

mengesyorkan skor kriteria bagi setiap tahap adalah 16/18. Dengan kata lain, individu yang menguasai skor ini bermaksud telah menguasai tahap perkataan yang diuji.

Penentuan skor kriteria ini pula boleh dimanfaatkan dalam menentukan penguasaan tahap-tahap kata dalam bentuk yang sistematik dengan menggunakan skala implikasi (*implicational scale*). Skala implikasi adalah satu set item leksikal yang memiliki ciri yang sama dan disusun mengikut maklumat yang dibawa (Levinson, 1983) dan ia juga dinamakan skalogram Guttman (DeCamp, 1971).

Skala implikasi merupakan salah satu cara berkesan dalam mengenal pasti pola umum berkaitan perkembangan bahasa seseorang (Ellis, 1994) dan ia mula digunakan dalam penyelidikan bahasa sekitar abad ke 20 oleh Decamp (1971). Skala ini memberikan maklumat tentang wujudnya hubungan antara dua variabel yang membolehkan pengkaji membuat generalisasi tentang kewujudan sesuatu dengan adanya elemen tertentu (Maik Gibson, 2015; Iwasaki, 2004). Dalam konteks bahasa, skala ini boleh digunakan dalam mengenal pasti pola penguasaan samada bagi individu atau kelompok tertentu (Rickford, 2002).

Dalam penggunaan skala ini, beberapa simbol digunakan bagi melambangkan penguasaan sesuatu variabel. Kebiasaannya tanda ‘+’ menunjukkan penguasaan manakala simbol ‘-’ menunjukkan sebaliknya (Iwasaki, 2004). Contoh penggunaan skala ini dalam menentukan tahap penguasaan kosa kata dapat dilihat dalam jadual di bawah:



Jadual 3.7: Skala Implikasi Bagi Ujian Tahap Kosa Kata ( Read, 2000)

**Tahap-tahap Dalam Ujian**

<b>Pelajar</b>	<b>2000</b>	<b>3000</b>	<b>5000</b>	<b>Universiti</b>	<b>10000</b>
<b>A</b>	12 ( - )	9 ( - )	5 ( - )	2 ( - )	0 ( - )
<b>B</b>	16 ( + )	14 ( - )	11 ( - )	7 ( - )	6 ( - )
<b>C</b>	17 ( + )	15 ( - )	13 ( - )	11 ( - )	10 ( - )
<b>D</b>	18 ( + )	16 ( + )	14 ( - )	14 ( - )	9 ( - )
<b>E</b>	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	15 ( - )	14 ( - )
<b>F</b>	18 ( + )	16 ( + )	16 ( + )	14 ( - )	11 ( - )
<b>G</b>	17 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	15 ( - )	15 ( - )
<b>H</b>	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	16 ( + )	14 ( - )
<b>I</b>	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	16 ( + )	14 ( - )
<b>J</b>	18 ( + )	18 ( + )	18 ( + )	17 ( + )	16 ( + )

Jadual di atas digunakan bagi menerangkan penguasaan kata dengan lebih sistematik. Adakah pelajar yang menguasai tahap 5000 kata telah menguasai tahap kosa kata sebelumnya? Read (2000) menghuraikan jawapan kepada persoalan ini menggunakan skala implikasi di atas. Data dalam jadual tersebut menunjukkan bahawa pelajar yang menguasai tahap kata yang tinggi, secara lazimnya telah menguasai tahap kata yang lebih rendah. Jika maklumat dalam jadual diteliti, tiada seorang pelajar pun didapati menguasai tahap kata tinggi sebelum menguasai kata tahap lebih rendah dan skala implikasi ini boleh dianggap sempurna.

Namun, realitinya skala implikasi yang sempurna ini tidak sentiasa mampu diperolehi. Setinggi mana pun perhatian yang diberikan, beberapa bentuk ralat mungkin memberi kesan kepada data yang diperolehi. Beberapa data yang diperolehi oleh Read (2000) juga menunjukkan ada pelajar yang menguasai tahap kata 5000, namun tidak menguasai tahap kata lebih rendah iaitu tahap 3000 dan ia mungkin disebabkan oleh faktor lain yang perlu diberikan perhatian.

### 3.5.3 Prosedur Analisis Ujian Kecekapan Lisan Bahasa Arab (aSOPI)

aSOPI merupakan ujian berbentuk separa terus dan tidak memerlukan situasi bersemuka sepenuhnya. Ujian ini adalah ujian berperantara media melibatkan proses rakaman dalam bentuk audio dan penilaian dibuat selepas ujian selesai. Ujian lisan ini mengandungi enam soalan yang perlu dijawab, namun hanya empat daripadanya dinilai berdasarkan rubrik khusus yang disediakan.

Skor bagi ujian ini dinilai oleh pengkaji sendiri dengan semakan bersilang oleh penilai-penilai dari pihak ketiga yang berpengalaman bagi meningkatkan kebolehpercayaannya. Namun, bagi meningkatkan lagi tahap kebolehpercayaan penilaian, proses ini dibuat berpandukan rubrik yang diadaptasi dari *Instructor's Guide to The Situation Cards*, dan *Oral Evaluation Rubric*, Jon Mueller & *Oral Proficiency Guidelines*, (lihat lampiran 9 ). Penilai dikehendaki memberikan markah yang sesuai berdasarkan kriteria ditetapkan (0 hingga 4) merentasi lima aspek penilaian iaitu kosa kata, sebutan, kelancaran, tatabahasa dan pemahaman.

Markah penuh bagi setiap soalan adalah 20 markah dan markah keseluruhan bagi ujian adalah 80 markah. Markah purata bagi 4 soalan yang diuji diperolehi seterusnya dibahagikan dengan 5 (mewakili item yang dinilai) bagi mendapatkan skor sebenar. Skor sebenar ini kemudiannya diterjemahkan dalam bentuk tahap kecekapan lisan berpandukan garis panduan yang diadaptasi dari *ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking (Revised 1999)*. Berdasarkan garis panduan ini, pelajar di kategorikan kepada empat tahap kecekapan iaitu *Asas* (0-1), *Pertengahan* (1-2), *Lanjutan* (2-3) dan *Tinggi* (3-4) (sila lihat lampiran).

### **3.5.4 Prosedur Analisis Hubungan Antara Pembolehubah- pembolehubah Dalam Kajian**

Semua data yang diperolehi akan digabungkan bagi tujuan analisis keseluruhan. Korelasi Pearson, Korelasi Spearman, ANOVA dan Ujian-T adalah antara alat statistik yang digunakan. Korelasi Pearson digunakan untuk mengukur hubungan antara SKK dengan motivasi dan SPKK. Korelasi Spearman pula digunakan untuk mengukur SKK dengan tahap kecekapan lisan responden dan tempoh pembelajaran bahasa. Kedua-dua alat statistik ini digunakan untuk menilai tingkatan asosiasi dan kekuatan hubungan antara pembolehubah-pembolehubah dikaji. Pekali korelasi akan digunakan dalam menentukan kekuatan hubungan, aras signifikan hubungan dan arah hubungan (Mokhtar, 2011) .

Ujian t untuk sampel-sampel padanan digunakan bagi melihat perbezaan skor bagi dua kumpulan berasaskan gender. ANOVA pula akan digunakan untuk melihat perbezaan saiz kosa kata dalam kalangan responden antara pemegang-pemegang sijil pra-universiti dan aliran persekolahan di peringkat menengah.

Jadual 3. 8: Perkaitan Analisa Data

<b>Bil.</b>	<b>Persoalan kajian</b>	<b>Hipotesis Kajian</b>	<b>Pembolehubah Tak Bersandar (IV)</b>	<b>Pembolehubah Bersandar (DV)</b>	<b>Alat Statistik</b>
<b>1</b>	Berapakah anggaran SKK bahasa Arab yang dimiliki oleh pelajar di KUIS?				Peratusan
<b>2</b>	Adakah SKK pelajar mempunyai hubungan dengan keupayaannya dalam pertuturan?	<b>H1</b> Terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan kecekapan bertutur di kalangan pelajar Melayu di institusi yang dikaji.	Saiz Kosa Kata SELANG	Kecekapan Bertutur SELANG	Korelasi Pearson
<b>3</b>	Apakah faktor-faktor yang mempunyai hubungan yang signifikan dengan SKK bahasa Arab dalam kalangan pelajar?	<b>H2</b> Wujud perbezaan yang signifikan dari aspek saiz kosa kata antara pelajar lelaki dan perempuan .	Jantina NOMINAL	Saiz Kosa Kata SELANG	Ujian t (perbezaan 2 min)
<b>4</b>		<b>H3</b> Wujud perbezaan yang signifikan dari aspek saiz kosa kata antara jenis institusi pendidikan menengah pelajar.	Inst. Pend. Men. NOMINAL	Saiz Kosa Kata SELANG	ANOVA
<b>5</b>		<b>H4</b> Wujud perbezaan yang signifikan dari aspek saiz kosa kata antara kursus persediaan pra-u yang diikuti oleh pelajar.	Kursus Per. Pra-U NOMINAL	Saiz Kosa Kata SELANG	ANOVA

Jadual 3.8, Sambungan

6		<b>H5</b> Terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan tempoh pembelajaran bahasa	Tempoh Pembelajaran	Saiz Kosa Kata	Korelasi
			B. Arab ORDINAL	SELANG	Spearman
7		<b>H6</b> Terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan keberadaan di negara Arab	Keberadaan Arab	Saiz Kosa Kata	Korelasi
			NOMINAL	SELANG	Spearman
8		<b>H7</b> Terdapat hubungan yang signifikan antara motivasi pelajar dengan saiz kosa kata.	Motivasi Pelajar	Saiz Kosa Kata	Korelasi
			SELANG	SELANG	Pearson
9	Apakah strategi yang diamalkan oleh pelajar dalam menguasai kosa kata bahasa Arab?	<b>H8</b> Terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan strategi pembelajaran kosa kata	Strategi	Saiz Kosa Kata	Korelasi
			Pembelajaran Kosa Kata	SELANG	Pearson
			SELANG		

## **BAB EMPAT**

### **DAPATAN KAJIAN**

#### **4.0 Pendahuluan**

Bahagian ini akan mengemukakan dapatan yang diperolehi daripada kajian yang dijalankan. Dapatan-dapatan akan dikemuka berdasarkan instrumen kajian diikuti dengan pengujian hipotesis bagi menjawab persoalan-persoalan kajian. Dapatan dipersembahkan dalam bentuk jadual, graf dan carta beserta dengan huraian.

#### **4.1 Demografi**

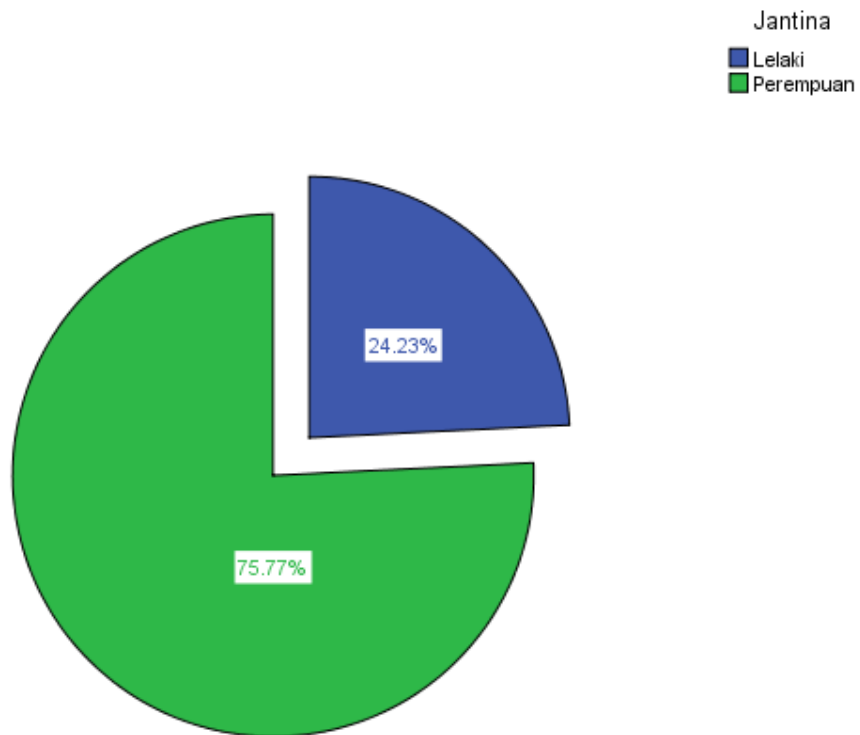
Subjek kajian terdiri daripada 227 orang pelajar Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) mewakili saiz populasi seramai 520 orang pelajar di bawah kajian. Subjek kajian bersifat homogenus dari sudut etnik iaitu Melayu. Bahasa Arab dipelajari dan dipraktikkan penggunaannya oleh subjek kajian sebagai bahasa pengantar dan medium komunikasi dalam sesi pengajaran dan pembelajaran di institusi dikaji. Walau bagaimanapun, subjek kajian mempunyai perbezaan dari sudut jantina, usia, bidang dan semester pengajian serta latar belakang persekolahan dan pengalaman pembelajaran bahasa.

Jadual berikut menunjukkan taburan maklumat demografi bagi responden-responden yang terlibat dalam kajian secara keseluruhannya:

Jadual 4.1: Maklumat Demografi Responden Kajian

<b>Maklumat</b>	<b>Kategori</b>	<b>Bilangan</b>	<b>Peratusan</b>
<b>Demografi</b>			
<b>Jantina</b>	Lelaki	55	24.2
	Perempuan	172	75.8
	Jumlah	227	100.0
<b>Usia</b>	19 – 21 tahun	156	68.8
	22 – 24 tahun	62	27.3
	25 – 27 tahun	8	3.5
	> 28 tahun	1	0.4
	Jumlah	227	100
<b>Bidang Pengajian</b>	SMSU	69	30.4
	SMQSK	39	17.2
	SMUM	28	12.3
	SMQQ	6	2.6
	SMDPSI	28	12.3
	SMBABK	52	22.9
	SMBAT	5	2.2
	Jumlah	227	100.0
<b>Semester</b> <b>Pengajian</b>	Satu	89	39.2
	Dua	90	39.6
	Tiga	17	7.5
	Empat	31	13.7
	Jumlah	227	100.0

#### 4.1.1 Jantina

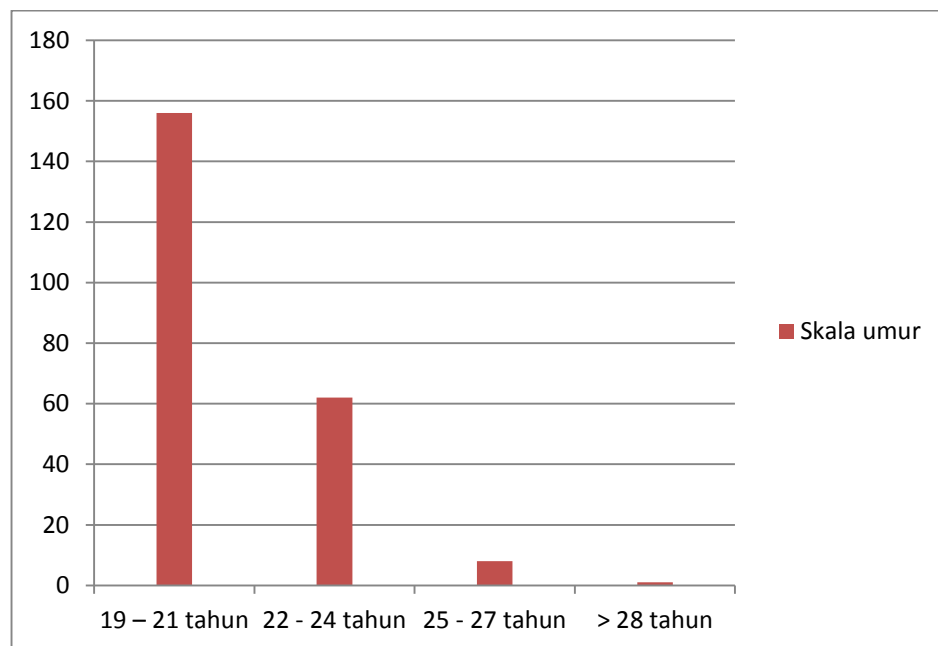


**Rajah 4. 1:** Pecahan Pelajar Mengikut Jantina

Sampel kajian terdiri daripada 55 orang pelajar lelaki dan 172 orang pelajar perempuan dengan kedua-duanya mewakili 24.23% dan 75.77% daripada saiz responden. Taburan sampel kajian adalah berpadanan dengan nisbah populasi sebenar yang mencatatkan pelajar perempuan lebih banyak daripada pelajar lelaki dan ia juga berpadanan dengan situasi di kebanyakan institusi pengajian tinggi tempatan (Ahmad Fahmi, 2011; Indikator Pengajian Tinggi, 2009-2010).



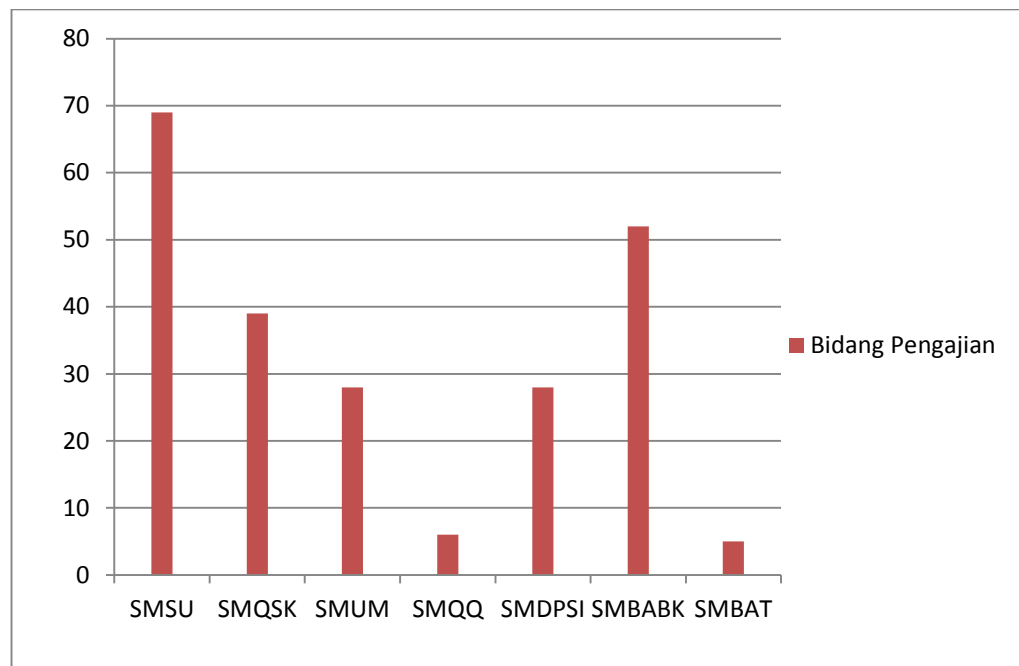
#### 4.1.2 Umur



**Rajah 4. 2:** Taburan Pelajar Mengikut Umur

Graf di atas menunjukkan pecahan responden kajian mengikut umur. Dapatan menunjukkan bahawa usia pelajar yang terlibat dalam kajian ini adalah antara 19 tahun hingga 31 tahun dengan umur min bagi sampel kajian adalah 21 tahun. Jadual juga menunjukkan bahawa kebanyakan responden berada pada usia antara 19 hingga 21 tahun. Seramai 156 orang pelajar berada pada skala umur ini mewakili 68.8 % daripada jumlah responden keseluruhan. Jumlah ini diikuti oleh skala umur 22 – 24 tahun seramai 62 orang (27.3 %), 25 – 27 tahun seramai 8 orang (3.5 %) dan hanya seorang berusia melebihi 28 tahun mewakili 0.4 %.

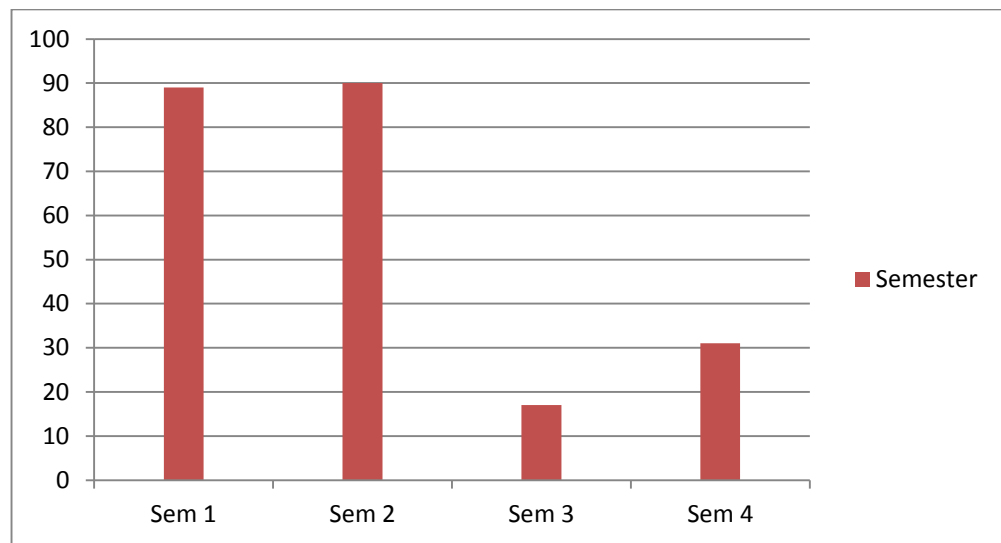
### 4.1.3 Bidang Pengajian



**Rajah 4. 3:** Taburan Pelajar Mengikut Bidang Pengajian

Pelajar yang terlibat dalam kajian ini dihadkan kepada pelajar ijazah sarjana muda dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab sahaja. Responden kajian mewakili jurusan- jurusan yang ditawarkan di peringkat sarjana muda di KUIS iaitu Syariah dengan Undang-undang (SMSU), al-Quran dan al-Sunnah dengan Komunikasi (SMQSK), Usuluddin dengan Multimedia (SMUM), Dakwah dan Pengurusan Sumber Insan (SMDPSI), al-Quran dan al-Qiraat (SMQQ), Bahasa Arab Sebagai Bahasa Kedua (SMBABK) dan Bahasa Arab Terjemahan (SMBAT). Dapatan dalam graf di atas menunjukkan seramai 69 orang responden (30.4%) adalah daripada SMSU, 39 orang (17.2%) daripada SMQSK, 28 orang (12.3%) daripada SMUM, 6 orang (2.6%) daripada SMQQ, 28 orang (12.3%) daripada SMDPSI, 52 orang (22.9%) daripada SMBABK dan 5 orang (2.2%) daripada SMBAT. Taburan mewakili semua jurusan pengajian Islam yang ditawarkan.

#### 4.1.4 Semester Pengajian



**Rajah 4. 4:** Taburan Pelajar Mengikut Semester Pengajian

Responden yang terlibat dalam kajian ini juga terdiri daripada pelajar tahun satu dan dua sahaja mewakili semester pertama, kedua, ketiga dan keempat. Graf di atas menunjukkan bahawa pelajar semester pertama terdiri daripada 89 orang pelajar (39.2%), semester kedua 90 orang (39.6%), semester ketiga 17 orang (7.5%) dan semester keempat seramai 31 orang (13.7%). Taburan mewakili semua semester pengajian yang ditentukan dalam kajian yang terdiri daripada lepasan STAM, STPM, Asasi dan Diploma.

## 4.2 Latar Belakang Persekolahan dan Pengalaman Pembelajaran Bahasa

Jadual 4.2: Maklumat Persekolahan dan Pengalaman Pembelajaran Bahasa

Maklumat Demografi			Kategori	Bilangan	Peratusan
Mula Belajar Bahasa Arab	Usia 4 – 6 tahun			39	17.2
	Usia 7 – 9 tahun			75	33.0
	Usia 10 – 12 tahun			17	7.5
	Usia 13 – 15 tahun			81	35.7
	Usia 16 – 17 tahun			8	3.5
	Usia > 18			7	3.1
	Jumlah			227	100
Tempoh Belajar Bahasa Arab	< 2 tahun			2	0.9
	3 – 5 tahun			35	15.4
	6 – 8 tahun			69	30.4
	9 – 11 tahun			40	17.6
	12 – 14 tahun			51	22.5
	> 15 tahun			27	11.9
	Jumlah			224	98.7
Kategori Sekolah Menengah	SMKA			45	19.8
	KAA			24	10.6
	SABK			45	19.8
	SMAN			63	27.8
	SMAS/SMAR			48	21.1
	Jumlah			225	99.1

**Jadual 4.2, Sambungan**

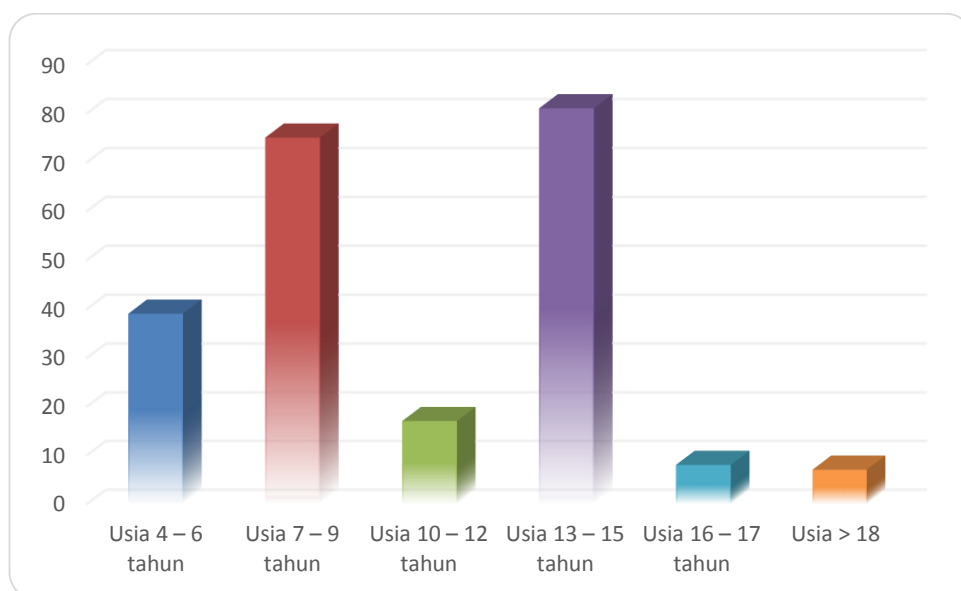
<b>Maklumat Demografi</b>	<b>Kategori</b>	<b>Bilangan</b>	<b>Peratusan</b>
<b>Sijil Lepas Menengah</b>	STAM	122	53.7
	STPM	27	11.9
	ASASI	31	13.7
	DIPLOMA	47	20.7
	Jumlah	227	100.0
<b>Penyertaan Kursus Bahasa Arab</b>	Tidak Pernah	183	82.1
	Pernah	40	17.6
	Jumlah	223	99.7
<b>Keberadaan Di Luar Negara</b>	Pernah	9	4.0
	Tidak Pernah	218	96.0
	Jumlah	227	100

Bahagian B dalam soal selidik yang ditadbir membekalkan maklumat berkaitan latar belakang persekolahan dan pengalaman pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan responden. Data dalam bahagian ini dikemukakan berdasarkan kategori berikut; permulaan pembelajaran bahasa Arab secara formal, tempoh pembelajaran bahasa Arab, pembelajaran bahasa Arab di peringkat menengah, sijil yang diikuti di peringkat pra universiti dan penyertaan dalam kursus-kursus bahasa Arab samada dalam mahupun luar negara. Jadual di atas menunjukkan taburan pelajar mengikut latar belakang persekolahan dan pengalaman pembelajaran bahasa.

#### **4.2.1 Permulaan Pembelajaran Bahasa Arab Secara Formal**

Dalam sistem pendidikan di Malaysia, sungguhpun Bahasa Arab ditawarkan sebagai bahasa asing di peringkat sekolah, namun peluang mempelajarinya terbuka

seawal pendidikan di peringkat pra – sekolah lagi. Pelajar mempunyai pilihan untuk mempelajari bahasa Arab di peringkat pra – sekolah, sekolah rendah dan peringkat menengah. Graf berikut menunjukkan bilangan pelajar yang memulakan pembelajaran bahasa Arab secara formal berdasarkan kategori usia.



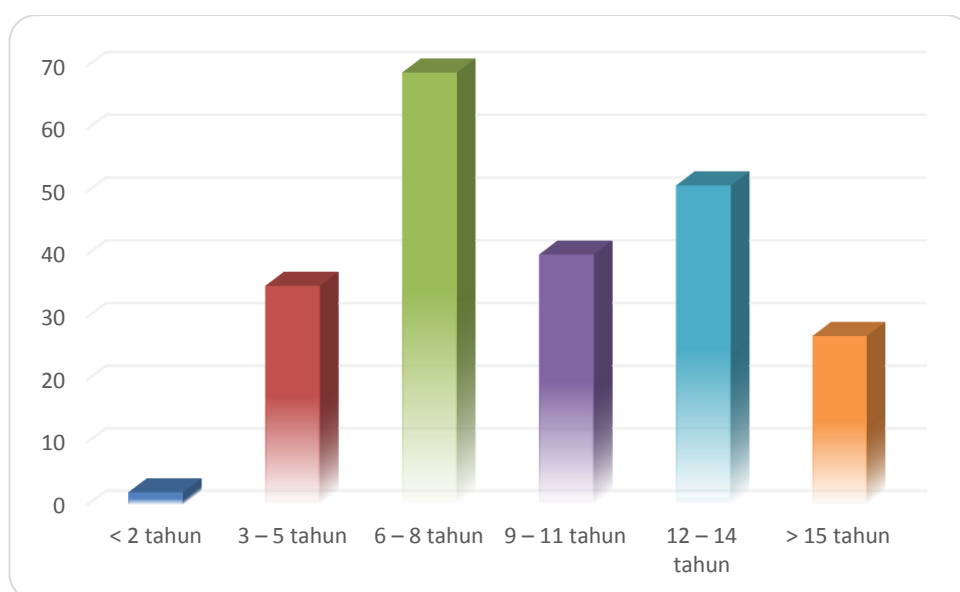
**Rajah 4. 5:** Taburan Pelajar Mengikut Usia Mula Belajar Bahasa Arab

Berdasarkan graf di atas, seramai 81 org pelajar (35.7%) daripada responden kajian memulakan pembelajaran pada kategori usia 13 – 15 tahun. Jumlah ini diikuti oleh kategori usia 7 – 9 tahun dengan 75 org pelajar (33%), kategori 4 – 6 tahun dengan 39 pelajar (17.2%), kategori usia 10 – 12 tahun seramai 17 orang pelajar (7.5%), kategori usia 16 – 17 tahun seramai 8 orang (3.5%) dan kategori usia 18-20 tahun seramai 7 orang pelajar (3.1%). Dapatan menunjukkan bahawa kebanyakan pelajar memulakan pembelajaran bahasa Arab secara formal di peringkat rendah (usia 7 – 9 tahun) dan permulaan pembelajaran di peringkat menengah (13 – 15 tahun). Dapatan ini secara umumnya menjelaskan bahawa kebanyakan pelajar yang memilih dan mengikuti jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab telah mendapat pendedahan awal dan mempelajari bahasa Arab secara formal semenjak di peringkat pra sekolah, sekolah rendah atau

sekolah menengah (rendah). Hanya 6.6% sahaja pelajar yang didapati memulakan pembelajaran bahasa Arab selepas peringkat-peringkat tersebut.

#### 4.2.2 Tempoh Pembelajaran Bahasa Arab

Tempoh pembelajaran bahasa Arab mempunyai kaitan yang sangat rapat dengan permulaan pembelajaran bahasa. Pelajar yang memulakan pembelajaran bahasa lebih awal mempunyai tempoh pembelajaran bahasa yang panjang dan begitu juga sebaliknya. Graf di bawah menunjukkan tempoh pembelajaran bahasa yang dilalui oleh responden sewaktu kajian dijalankan.



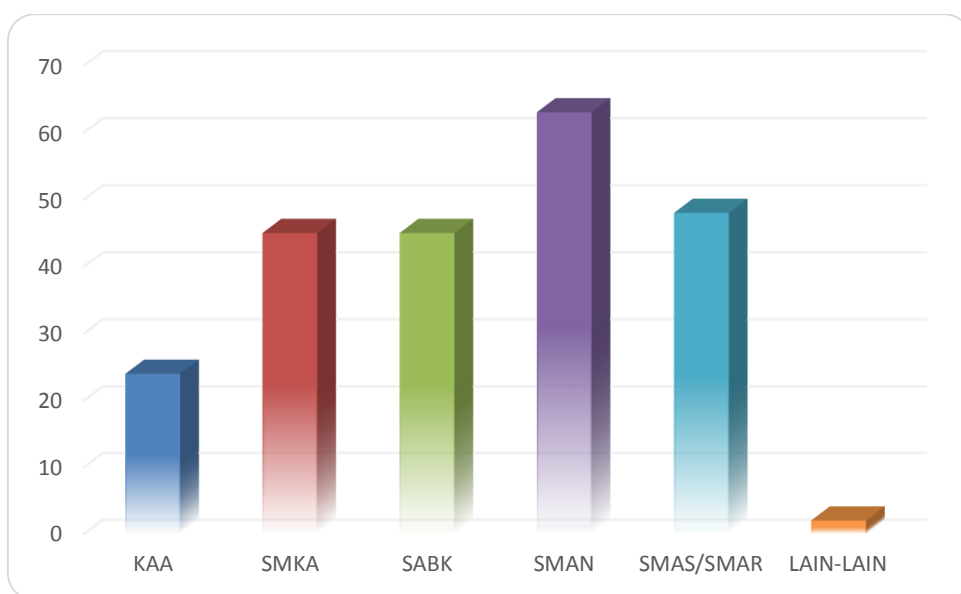
**Rajah 4. 6:** Taburan Pelajar Mengikut Tempoh Pembelajaran Bahasa Arab

Dapatan menunjukkan bahawa pelajar yang mempelajari bahasa Arab dalam tempoh kurang dari 2 tahun adalah seramai 2 orang (0.9%), 3 – 5 tahun seramai 35 orang (15.4%), 6 – 8 tahun seramai 69 orang (30.4%), 9 – 11 tahun seramai 40 orang (17.6%), 12 – 14 tahun seramai 51 orang (22.5%) dan tempoh pembelajaran melebihi 15 tahun seramai 27 orang (12.1%). Tiga daripada responden (1.3%) tidak menyatakan maklumat

berkaitan. Dapatan ini menjelaskan bahawa hanya kurang 1% sahaja dalam kalangan responden melalui tempoh pembelajaran bahasa yang sangat singkat iaitu sekitar 2 tahun. Dan selebihnya telah melalui tempoh pembelajaran bahasa Arab yang agak panjang iaitu antara 3 – 15 tahun.

#### 4.2.3 Kategori Sekolah Di Peringkat Menengah

Pelajar yang melanjutkan pengajian di peringkat sarjana muda pengajian Islam dan bahasa Arab didapati mempunyai latar belakang persekolahan yang berbeza antara satu sama lain. Graf di bawah menunjukkan taburan responden kajian berasaskan aliran persekolahan di peringkat menengah.



**Rajah 4. 7:** Taburan Pelajar Mengikut Kategori Sekolah Menengah

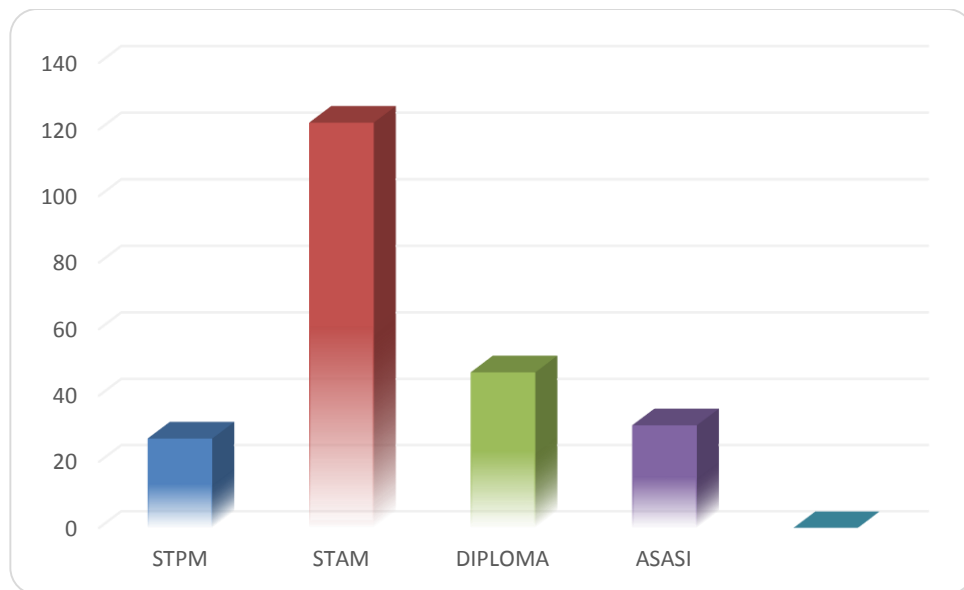
Graf 4.7 menunjukkan pecahan pelajar berasaskan aliran persekolahan di peringkat menengah. Dapatan menunjukkan bahawa pelajar yang berasal daripada SMKA adalah seramai 45 orang (19.8%), SMAN seramai 63 orang (27.8%), SABK seramai 45 orang (19.8%), KAA seramai 24 orang (10.6%), SMAS/SMAR seramai 48



orang (21.1%) dan lain-lain 2 orang mewakili (0.9%). SMAN mencatatkan jumlah responden tertinggi yang mewakili 27.8 % daripada sampel kajian. Manakala gabungan SABK, SMAN dan SMAS/SMAR (sekolah yang mengikuti sistem Azhari) mewakili 68.7% peratus daripada keseluruhan responden kajian. Data ini memberikan isyarat bahawa kebanyakan pelajar pengajian Islam dan bahasa Arab dalam kalangan sampel mempunyai pengalaman, tempoh pembelajaran dan pendedahan terhadap bahasa Arab dalam tempoh yang panjang. Ini kerana landskap akademik dan matapelajaran yang ditawarkan di sekolah aliran terbabit menyediakan peluang dan pendedahan kepada bahasa Arab dalam tempoh yang lebih panjang berbanding lepasan SMKA dan KAA .

#### **4.2.4 Kelulusan Di Peringkat Pra Universiti**

Merujuk kepada syarat kemasukan pelajar ke peringkat sarjana muda, mereka disyaratkan memiliki salah satu daripada sijil-sijil yang ditawarkan di peringkat lepas menengah. Jadual yang dipaparkan di bawah menunjukkan bilangan pelajar yang diterima masuk ke peringkat sarjana muda berasaskan kelayakan.

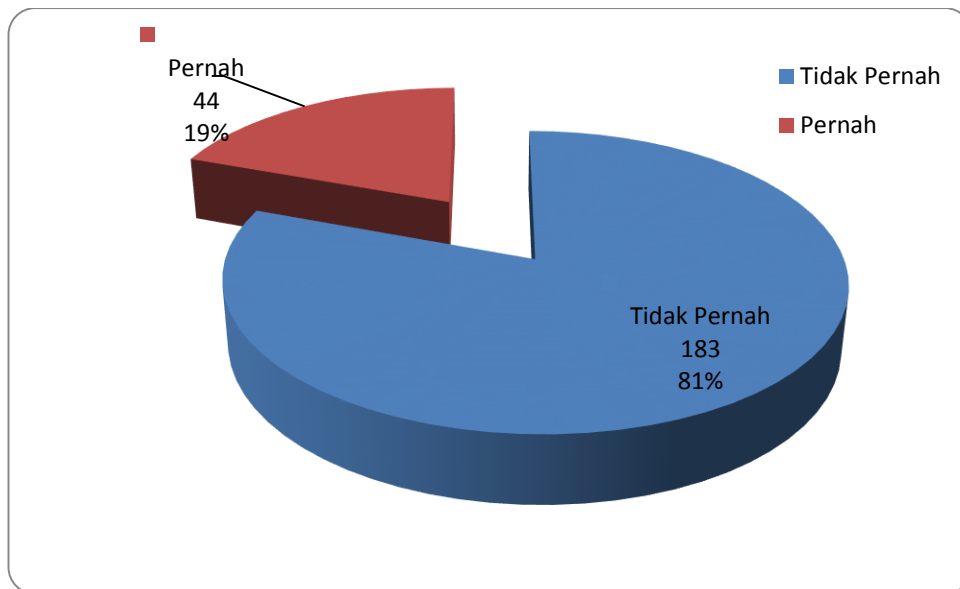


**Rajah 4. 8:** Taburan Pelajar Mengikut Kelayakan Masuk ke Universiti

Rajah 4.8 menunjukkan taburan responden kajian berasaskan kelayakan masuk ke peringkat sarjana muda. Lulusan STPM terdiri daripada 27 orang (11.9%), STAM terdiri daripada 122 orang pelajar (53.7%), Diploma seramai 47 orang (20.7%) dan Asasi seramai 31 orang (13.7%). Dapatan menunjukkan bahawa lebih 50 % pelajar yang mengikuti pengajian di peringkat sarjana muda pengajian Islam dan bahasa Arab terdiri daripada pelajar yang mempunyai kelayakan STAM.

#### **4.2.5 Penyertaan Kursus Bahasa Arab/ Keberadaaan di Negara Arab**

Penglibatan pelajar dalam kursus bahasa Arab bakal meningkatkan pengalaman dan tempoh belajar pelajar. Carta berikut menunjukkan taburan pelajar yang pernah mengikuti kursus-kursus bahasa Arab samada dalam mahupun luar negara.



**Rajah 4. 9:** Taburan Pelajar Yang Pernah/Tidak Pernah Mengikuti Kursus Bahasa Arab

Carta di atas menunjukkan bahawa seramai 183 orang pelajar tidak pernah mengikuti sebarang kursus bahasa arab mewakili 82.1 %. Hanya 44 orang pelajar sahaja (17.9 %) yang didapati pernah mengikuti kursus bahasa Arab samada dalam mahupun luar negara. Data ini menunjukkan bahawa majoriti responden hanya bergantung kepada pembelajaran dalam kelas untuk menguasai bahasa Arab.

Antara pelajar-pelajar ini ada yang berpeluang menyertai kursus-kursus di negara di mana bahasa Arab dipertuturkan. Namun jumlah pelajar yang berpeluang untuk berada di negara tersebut sangat terhad. Berdasarkan maklumat yang diperolehi hanya 9 orang pelajar sahaja (yang mewakili 4 %) yang mempunyai peluang sedemikian. Dapatan ini menjelaskan bahawa majoriti responden ( 96 % ) tidak mempunyai sebarang pengalaman berada di negara Arab walau pun dalam tempoh yang singkat.

### 4.3 Motivasi Pelajar Dalam Pembelajaran Bahasa Arab

Bahagian C dalam borang soal selidik membekalkan maklumat tentang motivasi pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab. Jadual di bawah memaparkan tahap motivasi intrinsik, motivasi ekstrinsik dan ketidakinginan (*amotivation*) pelajar terhadap pembelajaran kosa kata berasaskan konstruk:

Jadual 4.3: Skor Min Bagi Motivasi Mempelajari Kosa Kata Berasaskan Konstruk  
Statistics

		Motivasi Intrinsik			Motivasi Ekstrinsik			Ketidakinginan	
		IM-K	IM-A	IM-S	EM-IdR	EM-IR	EM-ER	AMot	Keseluruhan
N	Valid	227	227	227	227	227	227	227	227
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		5.4901	5.6366	5.5749	5.8711	5.1156	3.8932	2.2985	5.3261
Std. Deviation		.91579	.90693	.87959	.91519	.94635	1.11897	1.05169	.60669

Jadual di atas memaparkan skor min dan sisihan piawaian bagi motivasi pembelajaran kosa kata bahasa Arab berasaskan konstruk. Dapatan menunjukkan IM-K ( $m=5.49$ ,  $SP=.916$ ), IM-A ( $m=5.64$ ,  $SP=.906$ ), IM-S ( $m=5.58$ ,  $SP=.879$ ), EM-IdR ( $m=5.87$ ,  $SP=.915$ ) dan EM-IR ( $m=5.11$ ,  $SP=.946$ ) berada pada tahap tinggi. Manakala EM-ER ( $m=3.89$ ,  $SP= 1.11$ ) berada pada tahap sederhana dan Ketidakinginan ( $m=2.29$ ,  $SP=1.051$ ) pada tahap rendah. Data ini menjelaskan bahawa pembelajaran kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar didorong kuat oleh lima konstruk yang mewakili gabungan motivasi intrinsik dan ekstrinsik.

Skor min tertinggi (EM-IdR) dalam kalangan konstruk menunjukkan bahawa motivasi luaran yang ditentukan sendiri oleh pelajar merupakan pendorong yang paling kuat bagi pembelajaran bahasa Arab. Dengan kata lain, pembelajaran kosa kata bahasa

Arab dalam kalangan pelajar didorong oleh sebab-sebab luaran yang relevan yang ditentukan sendiri oleh pelajar. EM-IdR juga dianggap sebagai satu bentuk orientasi luaran yang paling hampir dengan konsep penentuan sendiri .

Manakala gabungan ketiga-tiga konstruk motivasi dalaman yang berada pada tahap tinggi (IM-K, IM-A dan IM-S) merupakan kombinasi yang sangat kuat yang membentuk kecenderungan pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab. Pembelajaran bahasa Arab dalam kalangan pelajar didorong oleh keinginan untuk mengeksplorasi pengetahuan dan idea-idea baharu, menguasai sesuatu tahap kecekapan atau mencapai sesuatu matlamat dan seterusnya memperoleh penghargaan, keseronokan dan kegembiraan.

Selain dari itu, kecenderungan pelajar dalam pembelajaran bahasa arab juga turut didorong oleh tekanan luaran (EM-IR) yang diwujudkan oleh diri mereka sendiri kerana diselubungi rasa bersalah jika tidak dapat melakukannya. Manakala aspek ganjaran dan hukuman (EM-ER) tidak terlalu mendorong kepada pembelajaran bahasa Arab. Dapatan juga menjelaskan bahawa tahap motivasi yang tinggi bagi kedua-dua bentuk motivasi dalaman dan luaran telah mengurangkan ketidakinginan pelajar dalam pembelajaran aspek bahasa yang dibincangkan.

Jadual 4.4: Skor Min Bagi Motivasi Mempelajari Bahasa Arab Berasaskan Item

No	Pernyataan	STS	TS	ATS	SED	AS	S	SS	Mean
C1	Kerana ia adalah kehendak ibubapa/keluarga saya.	0.27	0.16	0.53	0.88	0.73	0.24	0.37	3.19
C2	Kerana saya mendapat kepuasan apabila dapat mempelajari bahasa Arab.	0.00	0.04	0.16	0.88	1.74	0.71	1.7	5.22
C3	Kerana saya ingin menjadi individu yang mampu menguasai lebih dari satu bahasa.	0.00	0.01	0.05	0.25	1.48	0.9	3.27	5.96
C4	Kerana penyampaian guru saya menarik minat saya.	0.01	0.02	0.16	0.97	1.83	0.93	1.14	5.05
C5	Secara jujur, saya tidak pasti. Saya merasakan bahawa selama ini saya hanya membuang masa mempelajari bahasa Arab.	0.59	0.20	0.62	0.25	0.04	0.11	0.06	1.88
C6	Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menguasai bahasa Arab sebagai bahasa kedua.	0.00	0.02	0.04	0.41	1.5	0.98	2.9	5.84
C7	Untuk membuktikan bahawa saya seorang pelajar muslim yang baik kerana mampu menguasai bahasa Arab.	0.00	0.06	0.19	0.65	1.50	1.14	1.76	5.30
C8	Untuk mendapatkan kerja yang berprestij kelak.	0.04	0.10	0.20	0.69	1.78	0.95	1.11	4.87
C9	Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menguasai satu bahasa yang baru.	0.00	0.01	0.04	0.32	1.54	0.85	3.18	5.93
C10	Kerana ia memberikan kelebihan kepada saya dalam bidang kerjaya yang bakal saya ceburi.	0.00	0.02	0.05	0.39	1.63	1.08	2.59	5.76
C11	Kerana saya mendapat kepuasan sekiranya memahami bahasa Arab apabila ia dituturkan.	0.00	0.01	0.04	0.30	1.37	1.00	3.27	5.99
C12	Saya pernah mempunyai matlamat yang jelas untuk Mempelajari bahasa Arab suatu ketika dahulu, namun sekarang saya perlu memikirkannya semula.	0.20	0.16	0.81	0.79	0.73	0.29	0.37	3.36

Jadual 4.4, Sambungan.

C13	Kerana saya berasa sangat seronok apabila Berjaya melepasi salah satu tahap pencapaian peribadi dalam hidup saya.	0.01	0.02	0.12	0.41	2.18	1.06	1.57	5.37
C14	Kerana saya merasakan bahawa penguasaan bahasa Arab adalah sangat penting.	0.00	0.00	0.00	0.16	1.28	1.06	3.70	6.19
C15	Kerana ia adalah matapelajaran wajib di universiti.	0.12	0.12	0.48	0.78	1.10	0.48	1.14	4.22
C16	Kerana saya berasa sangat seronok mengetahui tentang sastera Arab dan budayanya.	0.01	0.00	0.07	0.93	2.22	0.79	1.08	5.11
C17	Kerana saya ingin menjadi individu yang berkemahiran dalam bahasa Arab.	0.00	0.00	0.05	0.30	1.54	0.93	3.11	5.93
C18	Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menghayati sepenuhnya apa yang ingin disampaikan oleh penulis-penulis Arab dalam karya mereka.	0.00	0.01	0.12	0.72	1.65	1.14	1.79	5.43
C19	Saya tidak nampak keperluan mempelajari bahasa Arab, dan secara jujur nya, saya sebenarnya tidak kisah.	0.57	0.19	0.65	0.30	0.07	0.13	0.06	1.96
C20	Kerana saya mendapat kepuasan apabila mampu memanfaatkan bahasa Arab dalam menyelesaikan sesuatu tugas akademik yang sukar.	0.00	0.02	0.07	0.51	1.83	0.93	2.22	5.57
C21	Kerana saya berasa malu pada rakan-rakan sekiranya tidak mampu berbahasa Arab.	0.09	0.16	0.52	0.78	1.12	0.61	0.99	4.26
C22	Untuk memperolehi gaji yang lumayan kelak.	0.21	0.18	0.69	0.97	0.73	0.34	0.19	3.30
C23	Kerana penguasaan bahasa Arab membolehkan saya Untuk mempelajari lebih banyak perkara yang saya minati berkaitannya.	0.00	0.01	0.07	0.39	1.81	1.08	2.34	5.70
C24	Kerana saya percaya bahawa penguasaan bahasa Arab mampu meningkatkan perkembangan diri saya.	0.00	0.01	0.01	0.28	1.83	0.95	2.74	5.83

Jadual 4.4, Sambungan

C25	Kerana saya mendapat kepuasan apabila dapat bertutur dalam bahasa Arab.	0.00	0.01	0.03	0.44	1.59	0.87	2.90	5.83
C26	Saya tidak tahu mengapa saya perlu mempelajari bahasa Arab.	0.56	0.19	0.71	0.21	0.18	0.05	0.09	1.99
C27	Kerana saya berasa seronok apabila dapat menyelesaikan permasalahan nahu Arab.	0.00	0.01	0.00	0.48	1.63	1.03	2.62	5.77
C28	Kerana saya akan rasa bersalah sekiranya tidak dapat menguasai bahasa Arab.	0.06	0.10	0.29	0.86	1.30	0.85	1.26	4.72
Valid N (listwise)									

Jadual di atas menunjukkan dapatan keseluruhan motivasi pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab. Bagi melihat kekerapan motivasi pelajar, nilai min bagi setiap item disusun mengikut nilai min tertinggi sehingga yang terendah.

Jadual 4.5: Motivasi Pelajar Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Kelompok Tinggi

No	Pernyataan		STS	TS	ATS	SED	AS	S	SS	Mean
C14	Kerana saya merasakan bahawa penguasaan bahasa Arab adalah sangat penting.	EM-IR	0.00	0.00	0.00	0.16	1.28	1.06	3.70	6.19
C11	Kerana saya mendapat kepuasan sekiranya memahami bahasa Arab apabila ia dituturkan.	IM-S	0.00	0.01	0.04	0.30	1.37	1.00	3.27	5.99
C3	Kerana saya ingin menjadi individu yang mampu menguasai lebih dari satu bahasa.	EM-IdR	0.00	0.01	0.05	0.25	1.48	0.9	3.27	5.96
C9	Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menguasai satu bahasa yang baru.	IM-K	0.00	0.01	0.04	0.32	1.54	0.85	3.18	5.93
C17	Kerana saya ingin menjadi individu yang berkemahiran dalam bahasa Arab	EM-IdR	0.00	0.00	0.05	0.30	1.54	0.93	3.11	5.93
C6	Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menguasai bahasa Arab sebagai bahasa kedua.	IM-A	0.00	0.02	0.04	0.41	1.5	0.98	2.9	5.84



Jadual 4.5, Sambungan

C24	Kerana saya percaya bahawa penguasaan bahasa Arab mampu meningkatkan perkembangan diri saya.	EM-IdR	0.00	0.01	0.01	0.28	1.83	0.95	2.74	5.83
C25	Kerana saya mendapat kepuasan apabila dapat bertutur dalam bahasa Arab.	IM-S	0.00	0.01	0.03	0.44	1.59	0.87	2.90	5.83

Jadual di atas menunjukkan skor motivasi pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab yang berada pada tahap tinggi. Dapatan menunjukkan item-item yang berada pada kekerapan tertinggi adalah pelbagai yang mewakili motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Ia menjelaskan bahawa motivasi pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab dipandu oleh gabungan elemen-elemen dalaman dan juga luaran. Walau bagaimanapun, motivasi luaran yang ditentukan sendiri oleh pelajar (EM-IdR) merupakan penyumbang penting dalam memacu kecenderungan pelajar untuk mempelajari bahasa Arab.

Pelajar mempunyai pendirian yang jelas tentang kepentingan menguasai bahasa Arab (min 6.19). Motivasi dalam pembelajaran bahasa Arab didorong oleh keinginan untuk mencapai kepuasan apabila memahami bahasa Arab yang dituturkan (min 5.99). Ia turut didorong oleh keinginan untuk menjadi individu yang menguasai lebih dari satu bahasa (min 5.96) serta mencapai keseronokan apabila penguasaan berlaku (min 5.93) dan kemahiran berbahasa dikuasai (min 5.93). Pelajar memiliki keseronokan untuk menguasai bahasa Arab sebagai bahasa kedua (min 5.84) dan mencapai kepuasan apabila berkeupayaan bertutur dalam bahasa tersebut (5.83) kerana mereka percaya bahawa penguasaan bahasa Arab mampu meningkatkan perkembangan diri mereka (min 5.83).

Jadual 4.6: Motivasi Pelajar Dalam Pembelajaran Kosa Kata Bagi Kelompok Rendah

No	Pernyataan		STS	TS	ATS	SED	AS	S	SS	Mean
C21	Kerana saya berasa malu pada rakan-rakan sekiranya tidak mampu berbahasa Arab.	EM-IR	0.09	0.16	0.52	0.78	1.12	0.61	0.99	4.26
C15	Kerana ia adalah matapelajaran wajib di university.	EM-ER	0.12	0.12	0.48	0.78	1.10	0.48	1.14	4.22
C12	Saya pernah mempunyai matlamat yang jelas untuk Mempelajari bahasa Arab suatu ketika dahulu, namun sekarang saya perlu memikirkannya semula.	Amot	0.20	0.16	0.81	0.79	0.73	0.29	0.37	3.36
C22	Untuk memperolehi gaji yang lumayan kelak.	EM-ER	0.21	0.18	0.69	0.97	0.73	0.34	0.19	3.30
C1	Kerana ia adalah kehendak ibubapa/keluarga.	EM-ER	0.27	0.16	0.53	0.88	0.73	0.24	0.37	3.19
C26	Saya tidak tahu mengapa saya perlu mempelajari bahasa Arab.	Amot	0.56	0.19	0.71	0.21	0.18	0.05	0.09	1.99
C19	Saya tidak nampak keperluan mempelajari bahasa Arab, dan secara jujur,saya sebenarnya tidak kisah.	Amot	0.57	0.19	0.65	0.30	0.07	0.13	0.06	1.96
C5	Secara jujur, saya tidak pasti. Saya merasakan bahawa selama ini saya hanya membuang masa mempelajari bahasa Arab	Amot	0.59	0.20	0.62	0.25	0.04	0.11	0.06	1.88

Jadual di atas pula menunjukkan skor motivasi pelajar terhadap pembelajaran bahasa Arab yang berada pada tahap yang terendah. Secara umumnya, data di atas menunjukkan bahawa tahap motivasi yang terendah berada antara aras sederhana (4.26) dan rendah (1.88). Dapatan juga menunjukkan bahawa item-item motivasi yang berada pada tahap yang terendah dihuni oleh keempat-empat item ketidakinginan, tiga daripada

item rangsangan luaran (EM-ER) dan satu daripada bentuk orientasi luaran yang dilihat cenderung kepada aspek dalaman individu (EM-IR).

Ketiga-tiga item yang menguni skor terendah menjelaskan bahawa pelajar kurang bersetuju dengan kenyataan-kenyataan yang diberikan dan mempunyai tahap motivasi yang positif terhadap pembelajaran bahasa Arab. Mereka sedar, tahu (1.99) dan faham tentang keperluan mempelajari bahasa tersebut (1.96) serta menganggap bahawa pembelajarannya adalah bermanfaat (1.88). Skor min yang sederhana bagi beberapa item pula menjelaskan bahawa motivasi pelajar dalam pembelajaran bahasa ini tidak terlalu didorong oleh rangsangan luaran seperti kehendak ibubapa (3.19), ganjaran gaji yang lumayan pada masa hadapan (3.30) dan status matapelajaran wajib ambil (4.22). Perasaan malu sekiranya tidak berupaya menguasai bahasa Arab (4.26) juga bukan suatu halangan. Walau bagaimanapun, matlamat pelajar bagi pembelajaran bahasa Arab (3.36) perlu diberikan perhatian.

#### **4.4 Strategi Pembelajaran Kosa Kata**

Data berkaitan Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPKK) dalam kalangan responden diperolehi daripada bahagian D soal selidik. Statistik deskriptif yang diperolehi daripada SPKK dirumuskan dalam jadual berikut:

Jadual 4.7: Susunan Kategori SPKK Digunakan Berdasarkan Tahap Kekerapan

Descriptive Statistics							Tahap Penggunaan
Kedudukan		N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	
1	Sosial	227	1.50	7.00	4.4758	.90775	Sederhana
2	Determinasi	227	1.89	7.00	4.2624	.98393	Sederhana
3	Kognitif	227	1.00	7.00	4.1788	.91921	Sederhana
4	Memory	227	1.22	7.00	3.9747	.86839	Sederhana
5	Metakognitif	227	1.13	7.00	3.6680	.96155	Sederhana
	Stra_Pemb_Kosa kata	227	1.40	7.00	4.0686	.77436	Sederhana
	Valid N (listwise)	227					

Jadual di atas menunjukkan Strategi Pembelajaran Kosa Kata yang kerap digunakan oleh pelajar. Strategi Sosial (min=4.47; SD= .907) mencatatkan penggunaan paling tinggi dalam kalangan responden. Strategi ini diikuti secara pangkatan oleh Strategi Determinasi (min = 4.26; SD=.983), Strategi Kognitif (min= 4.17; SD = .919), dan Strategi Memori (min= 3.97; SD= .868). Manakala Strategi Metakognitif (min= 3.668 ; SD= .961) dikenalpasti sebagai strategi yang paling kurang digunakan oleh pelajar. Bagi menentukan tahap penggunaan SPKK secara keseluruhannya, Schmitt (1997) dan Oxford (1990, 2001) telah mencadangkan tiga kategori iaitu tahap penggunaan rendah, tahap penggunaan sederhana dan tahap penggunaan tinggi. Berdasarkan skala ini dapatan menjelaskan bahawa tahap kekerapan penggunaan bagi ke semua strategi yang dinyatakan berada pada tahap sederhana. Dan secara keseluruhannya, apa yang boleh disimpulkan adalah, responden kajian terdiri daripada pengamal SPKK pada tahap sederhana (min= 4.06; SD= .774).

Jadual 4.8: Skor Min Strategi Pembelajaran Kosa Kata Berasaskan Item

Descriptive Statistics						
No	Pernyataan	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
D1	Menganalisa struktur imbuhan dan kata dasar	227	1	7	4.08	1.294
D2	Menggunakan kamus dwi bahasa (Arab-Melayu / Melayu Arab)	227	2	7	5.05	1.209
D3	Menggunakan kamus Arab-Arab	227	1	7	3.57	1.545
D4	Meminta guru menterjemah ke dalam bahasa ibunda	227	1	7	4.66	1.365
D5	Meminta guru mengulang frasa atau berikan sinonim perkataan baharu	227	1	7	4.35	1.293
D6	Meminta guru membuat contoh ayat menggunakan perkataan baharu	227	1	7	4.36	1.273
D7	Bertanya rakan tentang makna perkataan	227	1	7	5.18	1.132
D8	Membuat penemuan makna perkataan menerusi aktiviti berkumpulan	227	1	7	3.95	1.538
D9	Menentukan matlamat penguasaan perkataan	227	1	7	3.85	1.332
D10	Membuat penekanan makna berasaskan konteks	227	1	7	4.36	1.386
D11	Menganalisa gambar dan isyarat	227	1	7	4.09	1.550
D12	Menganalisa gambar dan isyarat memecahkannya kepada unit-unit kecil bagi membezakan maknanya secara sistematis	227	1	7	3.52	1.608
D13	Berbantuan senarai perkataan	227	1	7	4.13	1.451
D14	Menyemak padanannya dalam bahasa ibunda	227	1	7	4.35	1.457
D15	Berinteraksi dengan penutur bukan jati	227	1	7	3.21	1.655
D16	Belajar makna perkataan menerusi persembahan bergambar	227	1	7	3.68	1.513
D17	Menggunakan gambar berbanding definisi	227	1	7	3.46	1.514
D18	Mengaitkan makna perkataan dengan imej yang dibentuk dalam minda	227	1	7	4.11	1.422
D19	Mengaitkan perkataan dengan koordinasi maknanya	227	1	7	4.10	1.379
D20	Menghubungkan perkataan dengan bahasa ibunda	227	1	7	4.39	1.296
D21	Menghubungkan perkataan dengan pengalaman masa lampau	227	1	7	3.72	1.499
D22	Menghafal perkataan tersebut	227	1	7	5.05	1.211

Jadual 4.8, Sambungan

D23	Mengumpulkan perkataan-perkataan yang mempunyai kaitan untuk dipelajari serentak pada satu masa tertentu	227	1	7	4.21	1.250
D24	Menggunakan perkataan baharu menerusi pembentukan ayat	227	1	7	4.13	1.230
D25	Mengingati lokasi perkataan tersebut pada muka surat tertentu dalam buku teks atau bahan bacaan	227	1	7	3.88	1.594
D26	Menghimpunkan perkataan yang mempunyai bunyi dan sebutan yang hampir serupa	227	1	7	3.51	1.449
D27	Membuat ingatan secara visual	227	1	7	3.86	1.443
D28	Mengingat menggunakan gambar	227	1	7	3.84	1.495
D29	Menghimpunkan kata berasaskan kategori perkataan (ism, fi'l, sifat musyabbahat), topik (cuaca, kenderaan, peralatan), susunan abjad (alif, ba, ta ...) dsb	227	1	7	3.84	1.512
D30	Menggunakan ayat yang didatangkan dalam bentuk penceritaan	227	1	7	3.74	1.401
D31	Memberi fokus pada bentuk fonologi (bunyi)	227	1	7	3.70	1.478
D32	Menggunakan irama perkataan untuk memudahkan ingatan	227	1	7	4.22	1.463
D33	Mengingat perkataan berpanduan imbuhan & kata dasar	227	1	7	4.37	1.378
D34	Membuat pengulangan frasa/ayat	227	1	7	4.27	1.236
D35	Menyebut perkataan baru secara kuat untuk mengingat	227	1	7	4.33	1.546
D36	Memecahkan ayat kepada pecahan-pecahan kecil untuk mudahkan ingatan	227	1	7	4.06	1.488
D37	Menggunakan gerakan badan/fizikal untuk mengingat perkataan baharu	227	1	7	3.74	1.623
D38	Menggunakan ciri-ciri semantik/makna untuk mengingat makna	227	1	7	4.06	1.425
D39	Menulis secara berulang kali	227	1	7	4.60	1.399
D40	Mengulangi perkataan baharu secara lisan berulang kali (ulang sebut)	227	1	7	4.81	1.439
D41	Mencari perkataan seerti dan berlawanan	227	1	7	4.17	1.283
D42	Mengimbas kad imbasan	227	1	7	3.23	1.377
D43	Menggunakan kad imbasan pada masa tambahan	227	1	7	3.05	1.456
D44	Mencatat nota dalam kelas	227	1	7	5.19	1.365

Jadual 4.8, Sambungan

D45	Belajar menggunakan perbendaharaan kata yang dibekalkan dalam buku teks	227	1	7	4.55	1.427
D46	Belajar menggunakan senarai perkataan baharu di akhir buku teks	227	1	7	4.11	1.488
D47	Membuat carta perkataan (contohnya peta minda dan sebagainya)	227	1	7	3.72	1.520
D48	Menulis nota dan mesej dalam buku teks	227	1	7	4.98	1.462
D49	Menggunakan media bahasa berbentuk visual	227	1	7	3.54	1.597
D50	Menyimpan dalam perkataan baru dalam buku nota khas	227	1	7	4.19	1.515
D51	Berinteraksi dengan penutur jati	227	1	7	2.81	1.664
D52	Menguji kefahaman perkataan secara sendiri	227	1	7	3.71	1.443
D53	Menggunakan bahasa dalam bentuk bertulis	227	1	7	4.19	1.348
D54	Membuat jadual dan mengorganisasi pembelajaran perkataan	227	1	7	3.20	1.443
D55	Terus mempelajari perkataan baharu dengan memperuntukkan masa tambahan	227	1	7	3.53	1.383
D56	Mencari peluang-peluang memperoleh perkataan baharu	227	1	7	3.92	1.426
D57	Menggunakan kamus	227	1	7	5.44	1.252
D58	Melangkau perkataan yang dijumpai pada kali pertama	227	1	7	4.04	1.493
	Valid N (listwise)	227				

Jadual di atas menunjukkan SPKK yang diamalkan oleh pelajar secara keseluruhannya. Pengamatan secara terperinci terhadap strategi-strategi yang digunakan oleh pelajar menunjukkan ia adalah pelbagai. Jadual 4.9 menunjukkan 10 strategi yang paling kerap digunakan dan 10 strategi paling kurang diamalkan oleh pelajar mengikut susunan kedudukan.

Jadual 4.9: Strategi Pembelajaran Kosa Kata Yang Paling Kerap Digunakan

No	Strategi Pembelajaran Kosa Kata	Kategori	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
D57	Menggunakan kamus	DET	227	1	7	5.44	1.252
D44	Mencatat nota dalam kelas	KOG	227	1	7	5.19	1.365
D7	Bertanya rakan tentang makna perkataan	SOS	227	1	7	5.18	1.132
D22	Menghafal perkataan tersebut	MEM	227	1	7	5.05	1.211
D2	Menggunakan kamus dwi bahasa (Arab-Melayu / Melayu Arab)	DET	227	2	7	5.05	1.209
D48	Menulis nota dan mesej dalam buku teks	KOG	227	1	7	4.98	1.462
D40	Mengulangi perkataan baharu secara lisan berulang kali (ulang sebut)	KOG	227	1	7	4.81	1.439
D4	Meminta guru menterjemah ke dalam bahasa ibunda	SOS	227	1	7	4.66	1.365
D39	Menulis secara berulang kali	KOG	227	1	7	4.60	1.399
D45	Belajar menggunakan perbendaharaan kata yang dibekalkan dalam buku teks	KOG	227	1	7	4.55	1.427

Jadual di atas memaparkan strategi-strategi yang digunakan oleh pelajar mengikut susunan kedudukan. Data mencatatkan bahawa sepuluh strategi yang paling kerap digunakan oleh responden kajian adalah D57(DET) (min = 5.44 ; SD = 1.252), D44(KOG) (min = 5.19; SD = 1.365), D7(SOS) (min = 5.18; SD = 1.132), D22(MEM) (min = 5.05; SD = 1.211), D2(DET) (min = 5.05; SD = 1.209), D48(KOG) (min= 4.98, SD= 1.462), D40(KOG) (min= 4.81; SD= 1.439), D4(SOS) (min= 4.66; SD= 1.365), D39(KOG) (min= 4.60; SD= 1.399) dan D45(KOG) (min= 4.55; SD= 1.427). Sepuluh strategi paling kerap digunakan oleh pelajar ini secara keseluruhannya berada antara tahap tinggi (5.44) dan tahap sederhana (4.55).



Dapatan ini menunjukkan bahawa penggunaan SPKK dalam kalangan pelajar adalah pelbagai. SPKK yang paling kerap digunakan oleh kelompok yang dikaji adalah penggunaan kamus (DET) (5.44) khususnya kamus dwibahasa (DET) (5.05). Pelajar cenderung untuk mencatat nota dalam kelas (KOG) (5.19) dan bertanya rakan tentang makna kata (SOS) (5.18) serta mengumpulkan perkataan-perkataan yang diperolehi untuk dipelajari secara serentak (MEM) (5.05). Selain dari itu, pelajar juga cenderung untuk mempelajari kosa kata menerusi domain kognitif (KOG) seperti menulis nota dalam buku teks (4.98), mengulang sebut perkataan baharu secara lisan (4.81), menulis perkataan secara berulang kali (4.60) dan menggunakan senarai perbendaharaan kata yang dibekalkan dalam buku teks (4.55). Amalan meminta guru menterjemah perkataan-perkataan baharu ke dalam bahasa ibunda (SOS) (4.50) juga menjadi salah strategi yang paling kerap digunakan oleh pelajar.

Jadual 4.10: Strategi Pembelajaran Kosa Kata Yang Paling Kurang Digunakan

No	Strategi Pembelajaran Kosa Kata	Kategori	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
D49	Menggunakan media bahasa berbentuk visual	KOG	227	1	7	3.54	1.597
D55	Terus mempelajari perkataan baharu dengan memperuntukkan masa tambahan	META	227	1	7	3.53	1.383
D12	Berbantuan senarai perkataan	DET	227	1	7	3.52	1.608
D26	Membuat ingatan secara visual	MEM	227	1	7	3.51	1.449
D17	Mengaitkan makna perkataan dengan imej yang dibentuk dalam minda	MEM	227	1	7	3.46	1.514
D42	Menggunakan kad imbasan	KOG	227	1	7	3.23	1.377
D15	Belajar makna perkataan menerusi persembahan bergambar	MEM	227	1	7	3.21	1.655
D54	Membuat jadual dan mengorganisasi pembelajaran kata	META	227	1	7	3.20	1.443
D43	Menggunakan kad imbasan pada masa tambahan	KOG	227	1	7	3.05	1.456
D51	Berinteraksi dengan penutur jati	META	227	1	7	2.81	1.664

Jadual di atas pula memaparkan sepuluh strategi yang paling kurang digunakan oleh pelajar dalam pembelajaran kosa kata bahasa Arab. Data mencatatkan bahawa sepuluh strategi yang paling kurang digunakan oleh responden kajian adalah D5(META) (min = 2.81; SD = 1.664), D43(KOG) (min = 3.05; SD = 1.456), D54(META) (min = 3.20; SD = 1.443), D15(MEM) (min = 3.21; SD = 1.655), D42(KOG) (min = 3.23; SD = 1.377), D17(MEM) (min= 3.46, SD= 1.514), D26(MEM) (min= 3.51; SD= 1.449), D12(DET) (min= 3.52; SD= 1.608), D55(META) (min= 3.53; SD= 1.383) dan D49(KOG) (min= 3.54; SD= 1.597). Secara keseluruhannya, hanya satu daripada sepuluh strategi paling rendah berada pada tahap kekerapan rendah (2.81) dan selebihnya berada pada tahap sederhana antara skor min (3.05) dan (3.54).

Strategi yang paling kurang digunakan oleh kelompok yang dikaji adalah interaksi dengan penutur jati (META) (2.81). Penggunaan kad imbasan samada dalam waktu pembelajaran (KOG) (3.23) atau penggunaannya dalam waktu tambahan (KOG) (3.05) didapati kurang popular dalam kalangan pelajar terbabit dan begitu juga dengan penggunaan media bahasa berbentuk visual (KOG) (3.54). Pembelajaran kosa kata secara memori (MEM) melalui ingatan secara visual (3.51), mengaitkan makna dengan imej yang dibentuk dalam minda (3.46) dan menerusi persembahan bergambar (3.21) turut diamalkan secara sederhana. Walaupun Strategi Metakognitif (META) dianggap sebagai satu strategi yang penting, ia juga kurang mendapat perhatian dalam kalangan pelajar. Strategi ini melibatkan penggunaan pengetahuan secara sedar tentang proses kognitif yang meliputi percubaan untuk mengatur pembelajaran bahasa dalam bentuk perancangan, pemantauan dan penilaian kaedah-kaedah terbaik yang boleh dimanfaatkan bagi tujuan pembelajaran khususnya bagi penguasaan kosa kata. Strategi berinteraksi dengan penutur jati (2.81), membuat jadual dan mengorganisasi pembelajaran kata (3.20)

dan pembelajarannya dalam masa tambahan (3.53) menghuni tangga terendah strategi paling kurang diamalkan oleh pelajar. Menurut Ellis (1994) strategi ini dilihat lebih kerap digunakan oleh pelajar-pelajar yang berkemahiran tinggi berbanding pelajar lemah.

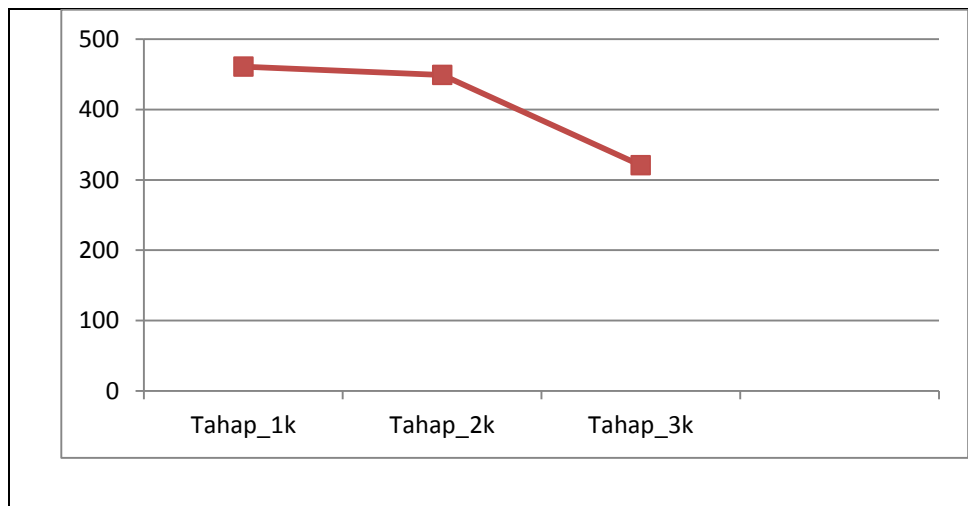
#### 4.5 Saiz Kosa Kata Reseptif Responden

Bagi tujuan mengukur saiz kosa kata reseptif pelajar, Ujian Kosa Kata Bahasa Arab (aVLT) digunakan. Data-data dalam jadual di bawah menunjukkan skor ujian tahap kosa kata keseluruhan pelajar berdasarkan min, skor minimum, skor maksimum dan sisihan piawaian.

Jadual 4.11: Statistik Deskriptif Bagi Saiz 1k, 2k dan 3k

Descriptive Statistics					
Tahap	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Tahap_1k	227	2	18	8.30	3.444
Tahap_2k	227	0	18	8.08	3.657
Tahap_3k	227	0	18	5.78	3.428
SKK_Keseluruhan	227	7	54	22.17	9.101
Valid N (listwise)	227				

Data statistik dalam jadual di atas menunjukkan bahawa skor min bagi tahap 1000 kata adalah (min = 8.30; SD = 3.444), tahap 2000 kata adalah (min = 8.08; SD = 3.657) dan tahap 3000 kata adalah (min = 5.78; SD = 3.428). Dapatan ini juga menunjukkan bahawa secara purata, pelajar menguasai 461 perkataan daripada kelompok 1000 kata pertama, 449 perkataan daripada kelompok 1000 kata kedua dan 321 kata daripada kelompok 1000 kata ketiga seperti dalam rajah di bawah. Data ini juga menjelaskan bahawa purata perkataan yang dikuasai oleh pelajar secara keseluruhannya adalah 1231 kata.

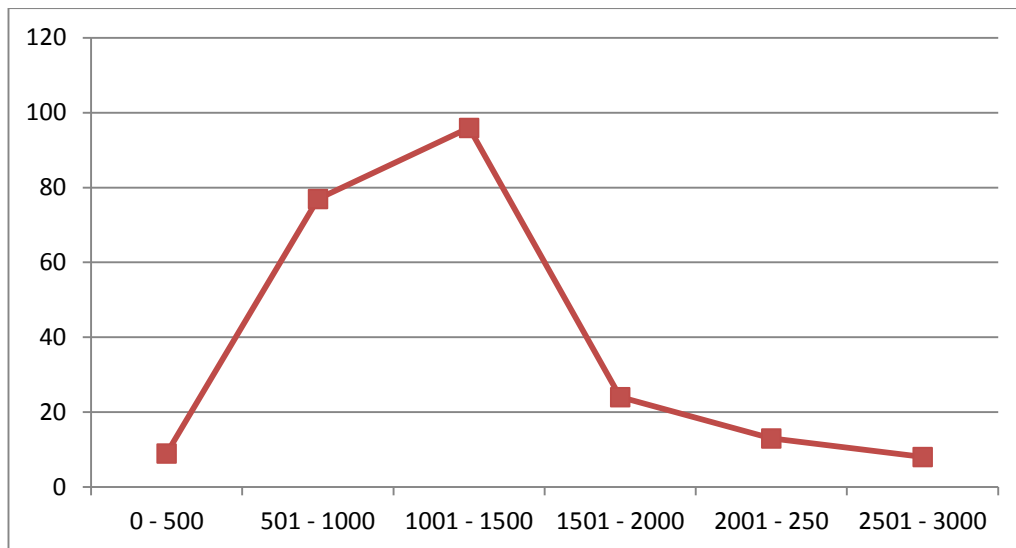


Rajah 4. 10: Purata Skor Bagi Tahap Kosa Kata

Data yang diperolehi ini juga menunjukkan bahawa skor min bagi tahap kosa kata 1000 adalah tinggi berbanding dua tahap berikutnya. Skor min bagi tahap 2000 kata dan tahap 3000 kata mengalami penurunan yang konsisten secara berperingkat. Rajah 4.10 menjelaskan bahawa skor pelajar menurun dengan peningkatan tahap kosa kata. Dengan kata lain, pelajar yang menguasai kosa kata berfrekuensi lebih rendah (tahap 3000 kata) kebiasaannya telah menguasai kosa kata yang berfrekuensi tinggi terlebih dahulu. Perkara ini menepati ramalan secara logikal seperti yang dicadangkan oleh Read (2001). Jadual di bawah pula menunjukkan bilangan pelajar berdasarkan jumlah perkataan yang dikuasai.

Jadual 4.12: Bilangan Pelajar Mengikut Jumlah Perkataan Yang Dikuasai

Perkataan Dikuasai	Bil. Pelajar	Peratusan	Saiz Kosa Kata	Tahap
0 hingga 500	9	38.0	1k	Rendah
501 hingga 1000	77			
1001 hingga 1500	96	52.9	2k	Sederhana
1501 hingga 2000	24			
2001 hingga 2500	13	9.1	3k	Tinggi
2501 hingga 3000	8			



Rajah 4. 11: Penguasaan Kata Pelajar Berasaskan Tahap Kata

Rajah di atas menunjukkan 9 pelajar menguasai 0-500 kata, 77 pelajar ( 501-1000 kata), 96 pelajar (1001-1500 kata), 24 pelajar (1501-2000 kata), 13 pelajar (2001 – 2500) dan 8 pelajar bagi (2501 – 3000 kata). Dengan mengkategorikan tahap penguasaan kepada tiga kelompok kebanyakan responden berada pada tahap penguasaan sederhana. Seramai 86 orang pelajar (38.0%) berada pada kelompok rendah, 119 pelajar (52.9%) pada kelompok sederhana dan hanya 21 pelajar (9.1%) pada kelompok tinggi. Penelitian ke atas data ini juga menunjukkan hanya 103 orang pelajar sahaja (45.37%) didapati memiliki 1231 perkataan dan ke atas. Sekiranya had penguasaan minimum ditetapkan pada sekurang-kurangnya 2000 perkataan, dapatan ini menunjukkan hanya 21 orang pelajar sahaja yang didapati melepasi tahap tersebut dan ianya hanya mewakili sekitar 9% daripada sampel kajian.

Jadual 4.13: Bilangan Pelajar Yang Melepassi Tahap Kosa Kata

	Tahap 1000 kata	Tahap 2000 kata	Tahap 3000 kata
<b>N</b>	227	227	227
<b>Jumlah Pelajar</b>	12	8	4
<b>Peratusan</b>	5.3	3.5	1.8

Berdasarkan data di atas, dengan menetapkan penguasaan bagi setiap tahap pada skor kriteria 16/18, bilangan pelajar yang didapati melepasi tahap 1000 kata adalah seramai 12 orang pelajar (5.3%), tahap 2000 kata seramai 8 orang pelajar (3.5%) dan hanya 4 orang pelajar (1.8%) melepasi tahap 3000 kata. Bagi mendapatkan pandangan lebih luas tentang fenomena ini, Read (2001) mencadangkan penggunaan analisis skalogram Guttman seperti dalam jadual di berikut:

Jadual 4.14: Skala Implikasi Penguasaan Tahap-tahap Kosa Kata Kelompok Tinggi

Tahap Kosa Kata			
ID Responden	1K	2K	3K
180	18 (+)	18 (+)	18 (+)
168	18 (+)	17 (+)	17 (+)
86	16 (+)	17 (+)	16 (+)
33	17 (+)	18 (+)	14 (-)
29	16 (+)	18 (+)	15 (-)
120	16 (+)	16 (+)	12 (-)
175	16 (+)	15 (-)	16 (+)
60	17 (+)	13 (-)	8 (-)
176	17 (+)	14 (-)	12 (-)
53	16 (+)	14 (-)	9 (-)
62	16 (+)	15 (-)	15 (-)
82	16 (+)	14 (-)	11 (-)
20	15 (-)	17 (+)	11 (-)
24	15 (-)	17 (+)	13 (-)

Data ini diperolehi dengan menyusun semula responden kajian berdasarkan keputusan tertinggi yang dicapai dalam tahap 1000 kata dan seterusnya. Kriteria penguasaan kemudiannya ditentukan pada skor 16 dan ke atas menggunakan simbol (+). Dengan kata lain, pelajar yang mendapat skor 16 dan ke atas dianggap telah menguasai tahap tersebut. Skala ini juga menjelaskan bahawa pelajar tidak akan melepasi tahap kata berfrekuensi rendah tanpa melepasi tahap kata berfrekuensi tinggi. Ia juga boleh juga disimpulkan bahawa skor pelajar adalah lebih tinggi pada tahap kata yang berfrekuensi tinggi berbanding tahap kata yang berfrekuensi rendah dan taburan ini dianggap sebagai skala implikasi yang sempurna (*implicational scale*) .

Namun, realitinya, taburan sempurna ini tidak mungkin diperolehi setiap masa. Berdasarkan data yang diperolehi, terdapat 3 orang pelajar yang memiliki skor yang tidak berpadanan dengan skala implikasi yang sempurna, namun ia tidak mengganggu dapatan secara keseluruhannya kerana perbezaan antara dua tahap adalah terlalu kecil (Pringprom & Obchuae, 2011).

#### **4.6 Tahap Kecekapan Lisan Pelajar**

Kemahiran lisan merupakan salah satu daripada empat kemahiran asas bahasa. Kemahiran ini juga merupakan kemahiran yang diletakkan sebagai hasil pembelajaran yang perlu dicapai dalam setiap pembelajaran bahasa dan ianya dinyatakan dengan jelas dalam sukatan bahasa Arab aliran kebangsaan yang perlu diikuti oleh semua pelajar (lihat sukatan). Jadual berikut menunjukkan tahap kecekapan lisan pelajar berasaskan skala yang diadaptasi daripada *ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking (Revised 1999)*:

Jadual 4.15: Kecekapan Lisan Pelajar Berasaskan Tahap Penguasaan

Tahap_Kecekapan_Lisan					
	Tahap	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0.00 - 0.99	124	54.6	54.6	54.6
	1.00 - 1.99	80	35.2	35.2	89.9
	2.00 - 2.99	18	7.9	7.9	97.8
	3.00 - 3.99	5	2.2	2.2	100.0
	Total	227	100.0	100.0	

Jadual 4.15 memaparkan tahap kecekapan lisan pelajar berasaskan kriteria; asas, sederhana, lanjutan dan tinggi. Data statistik dalam jadual di atas menunjukkan bahawa tahap asas diwakili oleh 124 orang pelajar (54.6%), tahap sederhana 80 orang pelajar (35.3%), tahap lanjutan 18 orang pelajar (7.9%) dan tahap tinggi 5 orang pelajar (2.2%). Secara keseluruhannya, dapatan ini juga menunjukkan bahawa tahap kecekapan lisan bagi responden kajian berada pada tahap sederhana secara purata (min=1.58). Dapatan juga menunjukkan bahawa majoriti pelajar berada pada tahap asas dan sederhana (89.9%) serta jumlah pelajar berkurangan dengan peningkatan tahap kecekapan lisan.

#### 4.7 Pengujian Hipotesis

H<sub>01</sub>: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan kecekapan bertutur di kalangan pelajar Melayu di institusi yang dikaji.

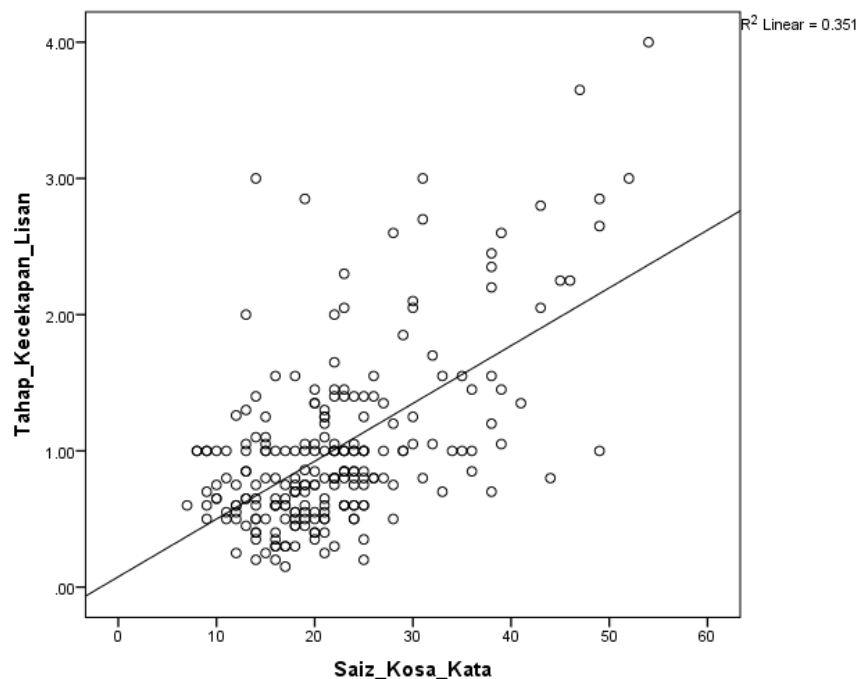
Jadual 4.16: Hubungan SKK Dengan Kecekapan Bertutur

Correlations			
		SKK_Keseluruhan	Markah_Ujian_Lisan
SKK_Keseluruhan	Pearson Correlation	1	.592**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	227	227
Markah_Ujian_Lisan	Pearson Correlation	.592**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	227	227

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



*Pearson product-moment correlation coefficient* telah ditadbir bagi mengenalpasti hubungan antara saiz kosa kata pelajar dengan kecekapan bertutur. Jadual 4.16 menunjukkan wujudnya hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan kecekapan bertutur di mana pekali korelasi  $r = 0.592$ ,  $n = 227$ ,  $p = 0.00$  ( $p < 0.01$ ). Hal ini menolak hipotesis nul ( $H_0$ ). Data ini juga ditunjukkan dalam scatterplot berikut (rajah 4.12). Secara keseluruhannya, hubungan antara saiz kosa kata pelajar dan kecekapan bertutur berada pada tahap sederhana dan positif. Dapatan ini juga menjelaskan apabila saiz kosa kata meningkat, tahap kecekapan lisan pelajar juga akan turut meningkat.



Rajah 4.12: Scatterplot Hubungan SKK Dengan Kecekapan Bertutur

H<sub>0</sub> 2: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek saiz kosa kata antara pelajar lelaki dan perempuan

Jadual 4.17: Keputusan Ujian-t Bagi Perbezaan SKK Antara Pelajar Lelaki dan Perempuan

Pembolehubah	Persepsi	n	Min	Perbezaan Min	t	Sig.
Jantina	Lelaki	55	21.18	-1.260	-0.893	0.373
	Perempuan	172	22.44			

*\*Signifikan pada aras keertian 0.05*

Berdasarkan jadual di atas, didapati nilai t bagi perbandingan aspek saiz kosa kata antara pelajar lelaki dan perempuan ialah  $t = -0.893$  dan tahap signifikan  $p = 0.373$ . Tahap signifikan ini lebih besar daripada 0.05 ( $p > 0.05$ ). Oleh itu, hipotesis nol (H<sub>0</sub>2) diterima. Keputusan ujian t yang diperolehi menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek saiz kosa kata antara pelajar lelaki dan perempuan. Namun, tahap skor min pelajar perempuan (min = 22.44) didapati lebih tinggi daripada skor min pelajar lelaki (min = 21.18).

Perbezaan skor min yang kecil bagi kedua-dua kelompok ini juga menjelaskan bahawa saiz kosa kata mereka berada pada tahap yang hampir sama. Skor min pelajar perempuan (min=22.44) menunjukkan jumlah kosa kata yang dikuasai adalah sebanyak 1247 perkataan, manakala pelajar lelaki (min=21.18) menunjukkan penguasaan sebanyak 1173 perkataan. Perbezaan penguasaan kata bagi kedua-dua kelompok ini hanya sebanyak 74 perkataan dengan kelebihan berpihak kepada pelajar perempuan.

H<sub>0</sub> 3: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan jenis institusi pendidikan menengah pelajar.

Jadual 4.18: Perbezaan SKK Antara Jenis Institusi Pendidikan Menengah Pelajar

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SKK_Keseluruhan	Between Groups	994.627	4	248.657	3.290	.012
	Within Groups	16704.368	221	75.585		
	Total	17698.996	225			

ANOVA Satu Hala digunakan bagi mengenal pasti perbezaan purata yang wujud dalam dua atau lebih sampel ujian (Azizi, et. al, 2007). Ujian ANOVA ditabdir bagi melihat hubungan antara saiz kosa kata dengan institusi-institusi pendidikan menengah pelajar. Hasil ujian mendapati bahawa nilai  $F(4, 3.290)$ ,  $n=227$  dan tahap signifikan  $p = 0.012$ . Hasil ujian ini menolak H<sub>0</sub>3 kerana nilai  $p$  lebih kecil daripada 0.05 ( $p < 0.05$ ). Dapatan ini menunjukkan bahawa wujudnya perbezaan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan jenis institusi pendidikan menengah pelajar. Ia menjelaskan bahawa saiz kosa kata pelajar berbeza mengikut pendidikan menengah mereka (SMKA, KAA, SABK, SMAN dan SMAS/SMAR).

Oleh kerana wujudnya perbezaan, maka pengkaji telah menjalankan ujian *post-hoc* bagi melihat kumpulan mana yang berbeza secara signifikan. Jadual perbandingan di bawah menunjukkan terdapat perbezaan saiz kosa kata bagi lepasan-lepasan sekolah terbabit. Bagi saiz kosa kata keseluruhan, perbezaan saiz kosa kata wujud antara lepasan SMAN dan SMKA dengan KAA.

Jadual 4.19: Perbandingan SKK Berasaskan Jenis Institusi Menengah

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Aliran_sekolah_ peringkat_menen gah	(J) Aliran_sekolah_ peringkat_menen gah	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
SKK_ Keseluruhan an	SMKA	SMAN	.824	1.686	.988	-3.81	5.46
		SABK	-.665	1.823	.996	-5.68	4.35
		KAA	-6.190*	2.189	.041	-12.21	-.17
		SMAR/SMAS	-2.357	1.794	.683	-7.29	2.58
	SMAN	SMKA	-.824	1.686	.988	-5.46	3.81
		SABK	-1.489	1.697	.905	-6.16	3.18
		KAA	-7.014*	2.085	.008	-12.75	-1.28
		SMAR/SMAS	-3.181	1.666	.315	-7.76	1.40
	SABK	SMKA	.665	1.823	.996	-4.35	5.68
		SMAN	1.489	1.697	.905	-3.18	6.16
		KAA	-5.525	2.198	.091	-11.57	.52
		SMAR/SMAS	-1.692	1.804	.882	-6.65	3.27
	KAA	SMKA	6.190*	2.189	.041	.17	12.21
		SMAN	7.014*	2.085	.008	1.28	12.75
		SABK	5.525	2.198	.091	-.52	11.57
		SMAR/SMAS	3.833	2.173	.398	-2.14	9.81
	SMAR/SMAS	SMKA	2.357	1.794	.683	-2.58	7.29
		SMAN	3.181	1.666	.315	-1.40	7.76
		SABK	1.692	1.804	.882	-3.27	6.65
		KAA	-3.833	2.173	.398	-9.81	2.14

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

H<sub>04</sub>: Tidak terdapat perbezaan signifikan antara saiz kosa kata dengan kursus persediaan pra-universiti yang diikuti oleh pelajar.

Jadual 4.20: Perbezaan SKK Pelajar Antara Kursus Persediaan Pra Universiti

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SKK_Keseluruhan	Between Groups	1007.213	3	335.738	4.227	.006
	Within Groups	17711.554	223	79.424		
	Total	18718.767	226			

ANOVA Satu Hala digunakan sekali lagi bagi menguji perbezaan purata yang wujud dalam dua atau lebih sampel ujian. Keputusan analisa yang ditadbir mendapati nilai F (3, 4.227) dan nilai  $p = 0.006$ . Keputusan ini menolak H<sub>04</sub> kerana nilai  $p < 0.05$ . Ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek saiz kosa kata keseluruhan antara kursus persediaan pra-universiti yang diikuti oleh pelajar. Dapatan ini menjelaskan bahawa pelajar-pelajar lepasan STAM, STPM, Diploma dan Asasi mempunyai saiz kosa kata yang berbeza antara satu sama lain.

Oleh kerana terdapat perbezaan antara saiz kosa kata keseluruhan dengan kursus persediaan pra-universiti pelajar, maka pengkaji telah menjalankan ujian *post-hoc* bagi melihat kumpulan mana yang berbeza secara signifikan. Jadual perbandingan berikut menunjukkan perbezaan saiz kosa kata keseluruhan mengikut kursus persediaan wujud antara STPM dan STAM dengan diploma.

Jadual 4.21: Perbandingan SKK Berasaskan Jenis Institusi Lepas Menengah

**Multiple Comparisons**

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Sijil_lanjut_ ijazah	(J) Sijil_lanjut_ ijazah	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
SKK_Keseluruhan	STPM	STAM	-1.247	1.895	.913	-6.15	3.66
		Asasi / Matrikulasi	-4.790	2.346	.176	-10.86	1.28
		Diploma	-5.711*	2.152	.042	-11.28	-.14
	STAM	STPM	1.247	1.895	.913	-3.66	6.15
		Asasi / Matrikulasi	-3.542	1.793	.200	-8.18	1.10
		Diploma	-4.463*	1.530	.020	-8.42	-.50
	Asasi / Matrikulasi	STPM	4.790	2.346	.176	-1.28	10.86
		STAM	3.542	1.793	.200	-1.10	8.18
		Diploma	-.921	2.062	.970	-6.26	4.42
	Diploma	STPM	5.711*	2.152	.042	.14	11.28
		STAM	4.463*	1.530	.020	.50	8.42
		Asasi / Matrikulasi	.921	2.062	.970	-4.42	6.26

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Berdasarkan Jadual *post-hoc* di atas, terdapat perbezaan yang signifikan antara kursus persediaan Diploma dengan STPM dengan nilai signifikan  $p = 0.042$  ( $p < 0.05$ ). Hal ini menunjukkan persediaan pelajar Diploma lebih baik daripada pelajar STPM dengan perbezaan min sebanyak 5.711. Jadual *post-hoc* juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan antara pelajar Diploma dengan Pelajar STAM dengan nilai perbezaan yang signifikan iaitu  $p = 0.020$  ( $p < 0.05$ ). Pelajar Diploma mempunyai saiz kosa kata yang lebih baik dari pelajar STAM dengan nilai perbezaan min sebanyak 4.463.

H<sub>05</sub>: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan tempoh pembelajaran bahasa.

Jadual 4.22: Hubungan SKK Dengan Tempoh Pembelajaran Bahasa

Correlations			SKK_Keseluruhan	Tempoh_belajar_Arab
Spearman's rho	SKK_Keseluruhan	Correlation Coefficient	1.000	.193**
		Sig. (2-tailed)	.	.004
		N	227	224
	Tempoh_belajar_Arab	Correlation Coefficient	.193**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.004	.
		N	224	224

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ujian Korelasi Spearman rho digunakan bagi menguji hubungan antara saiz kosa kata dengan tempoh pembelajaran bahasa. Hasil ujian menunjukkan nilai  $r=0.193$ ,  $n=227$ ,  $p=0.004$ . Hasil ujian ini menolak H<sub>05</sub> kerana nilai  $p<0.05$ . Dapatan ini menunjukkan wujudnya hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata pelajar dengan tempoh pembelajaran bahasa. Hubungan antara saiz kosa kata pelajar dan tempoh pembelajaran bahasa berada pada tahap lemah namun terarah secara positif. Ia menjelaskan apabila tempoh pembelajaran bahasa meningkat, saiz kosa kata pelajar juga didapati turut meningkat. Dengan kata lain, semakin lama tempoh yang diperuntukkan untuk mempelajari bahasa Arab, maka semakin banyak perkataan yang bakal dikuasai pelajar.

H<sub>06</sub>: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan keberadaan pelajar di negara Arab.

Jadual 4.23: Hubungan SKK Dengan Keberadaan Pelajar Di Negara Arab

Correlations			
		SKK_Keseluruhan	Negara_Arab
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1.000	.305**
	SKK_Keseluruhan Sig. (2-tailed)	.	.000
	N	227	227
	Correlation Coefficient	.305**	1.000
	Negara_Arab Sig. (2-tailed)	.000	.
	N	227	227

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ujian Korelasi Spearman rho digunakan bagi menguji hubungan antara saiz kosa kata dengan keberadaan pelajar di negara Arab. Hasil ujian menunjukkan nilai  $r=0.305$ ,  $n=227$ ,  $p=0.000$ . Hasil ujian ini menolak H<sub>06</sub> kerana nilai  $p<0.05$ . Dapatan ini menunjukkan wujudnya hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan keberadaan pelajar di negara Arab. Hubungan antara saiz kosa kata pelajar dan keberadaan pelajar di negara Arab berada pada tahap lemah namun terarah secara positif. Ia menjelaskan apabila pelajar mempunyai pengalaman berada di negara Arab, saiz kosa kata mereka didapati turut meningkat.



H<sub>07</sub>: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara saiz kosa kata dengan motivasi pelajar.

Jadual 4.24: Hubungan SKK Dengan Motivasi

Correlations		SKK_Keseluruhan	Motivasi_Pelajar
SKK_Keseluruhan	Pearson Correlation	1	.240**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	227	227
Motivasi_Pelajar	Pearson Correlation	.240**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	227	227

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Pearson product-moment correlation coefficient* telah ditadbir bagi menguji hubungan antara saiz kosa kata dengan motivasi pelajar. Jadual di atas menunjukkan hubungan antara saiz kosa kata dan motivasi pelajar adalah  $r = 0.240$ ,  $n = 227$ ,  $p = 0.00$  ( $p < 0.01$ ). Dapatan ini menolak hipotesis nul ( $H_{07}$ ) di mana nilai  $p < 0.5$ . Dapatan juga menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara motivasi pelajar dengan saiz kosa kata keseluruhan. Secara keseluruhannya, hubungan antara motivasi pelajar dan saiz kosa kata pelajar berada pada tahap lemah namun terarah positif. Ini menjelaskan bahawa apabila motivasi pelajar meningkat, saiz kosa kata mereka juga akan turut meningkat.

H<sub>08</sub>: Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara strategi pembelajaran kosa kata dengan saiz kosa kata.

Jadual 4.25: Hubungan SKK Dengan Strategi Pembelajaran Kosa Kata

		Correlations	
		SKK_ Keseluruhan	Stra_Pembelajaran_ Kosakata
SKK_Keseluruhan	Pearson Correlation	1	.075
	Sig. (2-tailed)		.261
	N	227	227
Stra_Pembelajaran_ Kosakata	Pearson Correlation	.075	1
	Sig. (2-tailed)	.261	
	N	227	227

*Pearson product-moment correlation coefficient* telah ditadbir bagi menguji hubungan antara saiz kosa kata dengan strategi pembelajaran kosa kata. Jadual menunjukkan nilai  $r=0.075$ ,  $n=227$  dan  $p= 0.261$ . Hasil ujian ini menerima H<sub>08</sub> kerana nilai  $p> 0.05$  sekali gus menunjukkan tidak terdapatnya hubungan antara strategi pembelajaran kosa kata dengan saiz kosa kata.

## **BAB LIMA**

### **PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN**

#### **5.0 Pendahuluan**

Bahagian ini membincangkan serta mengupas dapatan kajian yang dikemukakan dalam bab empat. Perbincangan dikemukakan menerusi tiga perspektif iaitu saiz kosa kata bahasa Arab pelajar Melayu, hubungan saiz kosa kata dengan penguasaan kecekapan lisan dan pola penguasaan kosa kata dalam kalangan pelajar Melayu di peringkat kolej universiti bagi menghuraikan persoalan yang ditentukan dalam kajian. Perbincangan bakal disusuli dengan implikasi kajian serta cadangan pembinaan model pembelajaran kosa kata secara sendiri.

#### **5.1 Perbincangan**

Perbincangan kajian akan menyentuh soal saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar Melayu, hubungan saiz kosa kata dengan penguasaan kecekapan lisan dan pola penguasaan saiz kosa kata pelajar di peringkat kolej universiti.

##### **5.1.1 Saiz Kosa Kata Bahasa Arab Pelajar Melayu**

Dapatan kajian yang diperolehi mengesahkan senario yang dilapor oleh kebanyakan kajian terdahulu. Kekurangan kosa kata yang dikatakan sebagai salah satu punca kelemahan pelajar dalam menguasai bahasa Arab berada pada tahap yang agak membimbangkan (lihat Abdul Halim et. al, 2010; Abdul Rahman, 2009; Wan Mohd

Abrisam, 2002; Dahab, 1999; Hawatemeh, 1999; Ismail, 1999; Rusniza, 1998; Hamzah, 1997; Tarmizi, 1997; Ahmad Fikri, 1995; Sohair, 1990).

Data statistik yang diperolehi menunjukkan bahawa jumlah kosa kata bahasa Arab bagi pelajar-pelajar Melayu secara purata berada dalam lingkungan 1231 patah perkataan. Jumlah ini dikatakan berada di bawah paras minimum berdasarkan ketetapan yang ditentukan oleh beberapa sarjana linguistik (Meara, 2001; Nation, 2001; Schmitt, 2000; Read, 2000; Carter, 1998). Dengan jumlah ini pelajar dijangka kurang mampu untuk mencapai had kecekapan umum bahasa (Meara, 2001; Nation, 2001). Dapatan juga menunjukkan bahawa hanya 9% pelajar sahaja yang berjaya melepasi had tersebut. Majoriti pelajar hanya menguasai 1999 perkataan dan ke bawah (di bawah had penguasaan minimum). Dapatan ini turut selari dengan dapatan beberapa kajian yang dijalankan dalam konteks pembelajaran bahasa kedua yang lain (Sutarsyah, Nation & Kennedy, 1994). Dapatan ini telah menjawab persoalan kajian yang pertama.

Dalam usaha meneruskan kelangsungan pendidikan di peringkat pengajian tinggi, saiz kosa kata merupakan aspek penting yang perlu dikenal pasti. Bekalan saiz kosa kata yang dibawa oleh pelajar ketika melangkah ke menara gading perlu memiliki tiga kriteria penting iaitu kecukupan, tahap kerelevanan kata dan keupayaan mengguna kata yang dikuasai (Taemah, 2005; Sutarsyah, Nation & Kennedy, 1994)

Kecukupan SKK sangat berkait rapat dengan jumlah perkataan yang dikuasai atau dibawa oleh pelajar khususnya bagi tujuan melanjutkan pengajian di peringkat pengajian tinggi. Pelajar yang ingin melanjutkan pengajian di universiti mempunyai keperluan untuk menguasai had tertentu bagi mencapai tahap kecekapan umum bahasa (*general language proficiency*). Had penguasaan minimum yang ditentukan kebanyakan sarjana

linguistik adalah 2000 perkataan (Mehring, 2005; Schmitt, 2000; Meara, 2001, 1990, 1986; Laufer, 1998; Nation & Hwang, 1995; Waring & Nation, 1997). Namun, jumlah ini hanyalah sebagai panduan dan pelajar hendaklah menguasai sebanyak mungkin perkataan khususnya di peringkat awal pembelajaran bahasa tanpa menghadkan penguasaan kata kepada jumlah tertentu sahaja (Taemah, 2005; Meara, 2001; Nation, 2001).

Pembangunan dan pengembangan SKK pelajar juga perlu dilihat dari sudut kerelevanan kata yang dikuasai. Kerelevanan kata yang dimaksudkan adalah sejauh mana kosa kata yang dikuasai berada dalam lingkungan penggunaan yang kerap. Kenyataan ini menjelaskan apabila seseorang pelajar itu menguasai sejumlah perkataan yang besar di peringkat awal pembelajaran bahasa, namun kebanyakannya merupakan perkataan yang pelik, pupus atau memiliki julat penggunaan yang sangat rendah, ia sebenarnya tidak begitu membantu usaha penguasaan bahasa tersebut. Oleh yang demikian, SKK pelajar yang besar dan perlu dikuasai oleh pelajar haruslah terdiri daripada perkataan yang berfrekuensi tinggi serta memiliki julat penggunaan yang luas (Taemah, 2005; McCarthy, 1990).

Selain mempunyai SKK yang besar, pelajar mempunyai keutamaan untuk menguasai perkataan yang berfrekuensi paling tinggi terlebih dahulu. Ini kerana setiap tahap yang diuji khususnya tahap 1k membekalkan tahap kefahaman yang berbeza kepada teks yang dibaca atau didengar. Penguasaan tahap-tahap tertentu dalam pengkategorian kata membawa peratusan tertentu bagi sesuatu teks (lihat jadual 5.1 ).

Jadual 5.1: Peratusan Liputan Kata Berfrekuensi Tinggi Berasaskan Jenis Teks  
(Nation,2001)

Saiz Kosa Kata	Komunikasi	Fiksyen	Akhbar	Teks Akademik
1000 kata	84.3%	82.3%	75.6%	73.5%
2000 kata	6 %	5.1 %	4.7 %	4.6 %
Kosa kata Akademik	1.9 %	1.7 %	3.9 %	8.5 %
Lain-lain	7.8 %	10.9 %	15.7%	13.3%

Dalam konteks komunikasi contohnya, pelajar yang menguasai tahap 1000 kata dianggarkan mampu memahami teks sekitar 84.3%. Peratusan ini ditokok dengan kadar yang sangat kecil pada tahap 2000 kata iaitu pada kadar 6%. Dan sekiranya pelajar menguasai ke semua perkataan yang terdapat pada kedua-dua tahap kata tersebut, beliau didapati mempunyai kefahaman kepada sesuatu aktiviti pertuturan sekitar 90.3%. Dengan kata lain, setiap sepuluh perkataan yang ditemui dalam aktiviti bahasa tersebut, maka satu perkataan daripadanya terdiri dari perkataan yang tidak diketahui maksudnya atau perkataan yang pertama kali ditemuinya. Dengan jumlah ini, seseorang individu itu dikatakan berupaya menghadapi situasi-situasi bahasa yang dilalui. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pelajar yang menguasai tahap kata 1k mempunyai sekurang-kurangnya keupayaan minimum untuk melalui aktiviti komunikasi dengan baik berbanding pelajar yang mempunyai SKK agak besar namun tidak menguasai tahap tersebut (lihat Lampiran 13). Fakta ini mengukuhkan keutamaan menguasai kosa kata berfrekuensi tinggi (tahap 1k) bagi tujuan kefahaman pada teks selain mempunyai SKK yang besar.

Secara logikal, pelajar kebiasaannya akan menguasai perkataan berfrekuensi tinggi terlebih dahulu. Perkara ini dapat dilihat dengan lebih jelas berdasarkan data yang dianalisa secara individu. Dengan menetapkan skor kriteria pada 16/18 (88.88%) seperti yang disyorkan Read (2000), SKK responden secara individu ditentukan. Penentuan ini menjelaskan bahawa pelajar yang mencapai markah 16/18 dan ke atas bagi setiap tahap dianggap telah menguasai keseluruhan perkataan dalam tahap tersebut sekaligus telah menguasai tahap itu. Penelitian yang dilakukan ke atas data-data diperolehi juga selari dengan pola penguasaan kata yang normal iaitu pelajar yang menguasai kosa kata berfrekuensi rendah telah terlebih dahulu menguasai kosa kata berfrekuensi tinggi secara berurutan.

Jadual 5.2: Skala Implikasi Tahap Penguasaan Kata Pelajar Kelompok Tinggi

Tahap Kosa Kata				
Bil.	ID Responden	1000 Kata	2000 Kata	3000 Kata
1	180	18 (+)	18 (+)	18 (+)
2	168	18 (+)	17 (+)	17 (+)
3	86	16 (+)	17 (+)	16 (+)
4	33	17 (+)	18 (+)	14 (-)
5	29	16 (+)	18 (+)	15 (-)
6	120	16 (+)	16 (+)	12 (-)
7	175	16 (+)	15 (-)	16 (+)
8	60	17 (+)	13 (-)	8 (-)
9	176	17 (+)	14 (-)	12 (-)
10	53	16 (+)	14 (-)	9 (-)
11	62	16 (+)	15 (-)	15 (-)

Dapatan ini mengukuhkan hipotesis yang mengatakan bahawa secara logiknya seseorang individu yang menguasai kosa kata berfrekuensi rendah terlebih dahulu telah menguasai tahap kata asas atau kata yang berfrekuensi tinggi. Data yang melibatkan responden yang mendapat skor tertinggi ini berpadanan dengan dapatan kajian-kajian terdahulu yang menjelaskan bahawa pola penguasaan kosa kata pelajar adalah bersifat

menurun (Read, 2000). Walau bagaimanapun, menurut Read lagi setinggi manapun perhatian diberikan, keadaan ini tidak sering berlaku kerana ia kadang-kala dipengaruhi oleh beberapa faktor lain.

Aspek ketiga yang perlu juga diberikan perhatian adalah keupayaan menggunakan kata yang dimiliki. Penguasaan kosa kata tidak harus dilihat dari sudut kuantiti semata-mata, malah ia perlu dinilai dari sudut keupayaan pelajar menggunakan perkataan-perkataan tersebut. Dengan kata lain, penguasaan kata bukan sahaja perlu dikuasai sebagai unit-unit leksikal bebas namun ia harus diintegrasikan dengan penggunaannya dalam ayat mahupun frasa berdasarkan kesesuaian konteks yang dibawa (Su Li, 2010; Nation, 2001).

Ketiga-tiga aspek ini adalah sangat penting dalam menentukan penguasaan kosa kata pelajar, namun dalam kajian ini tumpuan khusus diberikan kepada aspek kuantiti dan kerelevan kata. Aspek penggunaan hanya disentuh secara umum. Dengan menggunakan metode kuantitatif aspek kedalaman makna kata yang dikuasai tidak dapat dihuraikan dengan terperinci, justeru kajian akan datang disarankan untuk turut menggunakan metode kualitatif agar aspek ini dapat diperdebatkan menerusi dimensi perbincangan yang berbeza.

### **5.1.2 Saiz Kosa Kata Dan Penguasaan Kecekapan Lisan**

SKK pelajar mempunyai hubungan langsung dengan kecekapan pertuturannya. Dapatan kajian ini juga membuktikan bahawa SKK mempunyai hubungan yang signifikan dengan kemahiran bertutur ( $r = 0.592$ ,  $n = 227$ ,  $p = 0.00$  ( $p < 0.05$ )). SKK pelajar berkorelasi secara signifikan dengan kecekapan lisan pelajar dan aras positif



menunjukkan apabila SKK pelajar meningkat kecekapan lisan mereka juga bakal meningkat. Dapatan ini menyokong dapatan-dapatan terdahulu yang menjelaskan wujudnya korelasi antara SKK dengan kemahiran-kemahiran bahasa (Llach & Gallego, 2009) termasuk kemahiran bertutur (Staehr, 2008; Read, 2000; Nation, 2001; Meara, 1996; Laufer, 1996, 1998). Dapatan ini sekali gus menunjukkan bahawa SKK boleh dianggap sebagai penanda aras dan peramal yang efektif dalam menentukan tahap kecekapan individu dalam kemahiran-kemahiran bahasa yang diuji (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010, Nation, 2000). Dapatan ini telah menjawab persoalan kajian yang kedua.

Secara umumnya, dapatan ini mengukuhkan dapatan-dapatan kajian terdahulu. SKK pelajar berkorelasi dengan pencapaian akademik dan kemahiran-kemahiran asas bahasa termasuk kemahiran bertutur (Llach & Gallego, 2009; Staehr, 2008; Read, 2000; Nation, 2001; Meara, 1996; Laufer, 1996, 1998). Ia memberikan isyarat yang cukup jelas bahawa penguasaan aspek pertuturan menuntut pemilikan sejumlah SKK yang besar, mencukupi dan relevan.

Secara keseluruhannya, pelajar yang mempunyai SKK yang besar dan menguasai ketiga-tiga tahap yang diuji memiliki tahap kecekapan lisan yang sangat baik (lihat Lampiran 13). Pemilihan dan penggunaan kata dilakukan dengan sempurna dan sesuai dengan situasi lisan yang diuji. Rata-rata perkataan yang digunakan adalah dalam lingkungan kata tahap-tahap yang diuji dan digarap dengan begitu baik dalam konteks penggunaannya. Pelajar kategori ini mampu memperkenalkan diri secara terperinci beserta kandungan yang jelas dan lengkap dengan penggunaan kata, frasa dan tatabahasa yang betul menerusi durasi atau tempoh yang ditetapkan dengan begitu lancar. Begitu juga dengan pelajar yang menguasai dua tahap tertinggi. Manakala pelajar yang tidak

menguasai tahap 1k, dapatan menunjukkan keupayaan mereka adalah tidak konsisten dan berbeza antara satu pelajar dengan pelajar yang lain (lihat Lampiran 13).

Secara umumnya, dapatan kajian mengukuhkan hubungan antara SKK dengan kemahiran bertutur. Ia menjelaskan bahawa saiz kosa kata yang besar sangat diperlukan dalam penghasilan bahasa khususnya dalam konteks pertuturan. Penguasaan bagi ketiga-tiga tahap yang diuji nyata memberikan kelebihan kepada penutur. Namun, jika ia tidak mampu dicapai, penguasaan kata bagi tahap 1k adalah kritikal kerana ia membekalkan nisbah kefahaman yang minima dan keupayaan berinteraksi dengan teks samada dalam bentuk aktif mahupun pasif.

Pelajar yang mempunyai SKK yang tinggi mempunyai keupayaan untuk memahami setiap perkataan yang didengarinya. Semakin tinggi SKK yang dimiliki, maka semakin besar liputan kefahamannya terhadap perkataan dan ungkapan yang didengar, seterusnya memberikan refleksi yang baik dalam komunikasi. Penguasaan sekurang-kurangnya 2000 kata berfrekuensi tinggi akan membekalkan 90.3 % liputan kefahaman terhadap teks berbentuk lisan dan ia menjamin interaksi bahasa yang baik (Nation,2001).

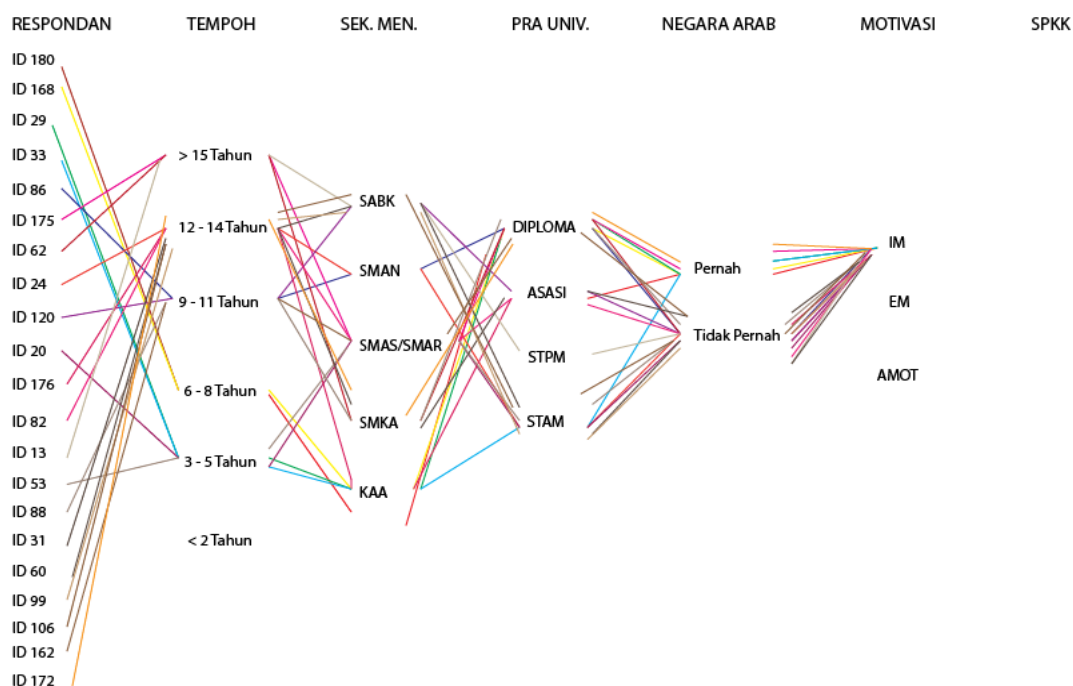
Dapatan ini membuktikan bahawa SKK pelajar mempunyai keperluan untuk dibangunkan secara khusus. Pembangunan SKK pelajar dilihat sekaligus akan membangunkan kecekapan lisan mereka. Faktor linguistik dan psikologi yang mengiringi penguasaan SKK seperti dijelaskan Meara (2001) dilihat mampu dimanfaatkan dalam proses seterusnya iaitu perluasan kosa kata.

SKK bukanlah penentu mutlak bagi penguasaan kecekapan bertutur. Namun, SKK dan keupayaan menggunakan kosa kata tersebut sebenarnya menjadi intipati dalam

penguasaan bahasa. Dalam konteks kemahiran produktif, pelajar mempunyai keutamaan membangunkan SKK reseptif dan ia perlu disertai dengan keupayaan menggunakannya dengan baik.

### 5.1.3 Pola Penguasaan Kosa Kata Pelajar Institusi Pengajian Tinggi

Setelah meneliti kesemua dapatan yang diperolehi menerusi kajian ini, apa yang boleh disimpulkan adalah pola penguasaan kosa kata dalam kalangan responden yang dikaji memiliki ciri kepelbagaian (lihat rajah 5.1). Secara umumnya, beberapa faktor di bawah kerangka perbezaan individu dilaporkan mempunyai hubungan yang signifikan dengan SKK pelajar, namun tiada sebarang faktor didapati bersifat eksklusif.



Rajah 5.1: Trend Pembelajaran Kosa Kata Bagi Kelompok Tinggi

Lapan faktor yang dikaji di bawah kerangka faktor perbezaan individu menjelaskan lima daripadanya mempunyai hubungan yang signifikan dengan SKK pelajar. Faktor tempoh belajar bahasa Arab, jenis pendidikan di peringkat menengah,

pendidikan lepas menengah, keberadaan di negara Arab dan motivasi didapati berhubung dengan SKK. Walaupun kekuatan hubungan ini dilaporkan berada antara tahap rendah dan sederhana, ia menggambarkan wujudnya hubungan yang dinamik antara variabel-variabel yang dikaji.

Dalam konteks pembelajaran bahasa Arab di peringkat institusi pengajian tinggi, kadangkala pembahagian kelas mengikut pencapaian pelajar merupakan satu alternatif bagi memberikan kelancaran dalam proses pengajaran. Penentuan saiz kosa kata pelajar boleh dianggap sebagai mekanisme pembahagian yang relevan dan dapat dilaksanakan dalam masa yang singkat. Penentuan SKK juga mampu memberikan isyarat yang jelas berkaitan tahap kecekapan pelajar dalam segenap kemahiran bahasa khususnya aspek komunikasi.

#### **5.1.3.1 Saiz Kosa Kata Dan Motivasi**

Motivasi merupakan salah satu faktor penting dalam pembelajaran bahasa dan keberjayaannya. Motivasi juga merupakan faktor yang boleh dibentuk dan terletak di bawah pilihan individu. Ia boleh dianggap sebagai suatu usaha yang mendorong keinginan individu terbabit untuk mencapai kepuasan terhadap tugas dalam pembelajaran bahasa dan merupakan enjin penggerak kepada sesuatu sistem (MacIntyre et al, 2003, Gardner, 1985).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa SKK berhubung secara signifikan dengan motivasi. Dapatan ini menolak dapatan Anita dan Muhammad (2011) yang mengatakan tidak wujud sebarang perbezaan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Jadual 5.4 menunjukkan tahap motivasi bagi kelompok yang mendapat skor ujian aVLT paling

tinggi berpandukan jadual interpretasi tahap nilai min bagi skala likert 7 poin (Adaptasi daripada Nik Mohd Rahimi, 2004):

Jadual 5.3: Interpretasi Tahap Nilai Min Bagi Skala Likert 7 Poin

Skor min	Tahap
5.01 hingga 7.00	Tinggi
3.01 hingga 5.00	Sederhana
1.00 hingga 3.00	Rendah

(Adaptasi daripada Nik Mohd Rahimi, 2004)

Jadual 5.4: Tahap Motivasi Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Tinggi

	ID Responden	Saiz Kosa Kata	Skor Min	Tahap Motivasi
1	180	(3k ) 3000	6.18	Tinggi
2	168	(3k ) 2889	5.71	Tinggi
3	29	(2k ) 2722	5.39	Tinggi
4	33	(2k ) 2722	6.21	Tinggi
5	86	(2k ) 2722	5.43	Tinggi
6	175	(2k ) 2611	5.86	Tinggi
7	62	(2k ) 2556	4.32	Sederhana
8	24	(2k ) 2500	5.57	Tinggi
9	120	(2k ) 2444	5.86	Tinggi
10	20	(2k ) 2389	5.57	Tinggi
11	176	(2k ) 2389	6.11	Tinggi
12	82	(2k ) 2278	5.11	Tinggi
13	13	(2k ) 2167	6.21	Tinggi
14	53	(2k ) 2167	5.36	Tinggi
15	88	(2k ) 2167	6.00	Tinggi
16	31	(2k ) 2111	5.00	Tinggi
17	60	(2k ) 2111	4.61	Sederhana
18	99	(2k ) 2111	4.79	Sederhana
19	106	(2k ) 2111	4.82	Sederhana
20	162	(2k ) 2111	5.46	Tinggi
21	172	(2k ) 2111	5.75	Tinggi

Penelitian terhadap kelompok yang mendapat skor ujian aVLT paling tinggi menunjukkan bahawa motivasi mereka berada antara tahap sederhana (4.32) dan tinggi (6.21). Sebanyak 80.95 % daripada kelompok ini terdiri daripada pelajar yang memiliki tahap motivasi yang tinggi, manakala hanya 19.05 % daripada mereka memiliki tahap motivasi yang sederhana. Tiada seorang pelajar pun yang memiliki tahap motivasi rendah

di kalangan kelompok ini. Jadual berikut pula menunjukkan skor motivasi responden berdasarkan konstruk:

Jadual 5.5: Tahap Motivasi Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Tinggi Berdasarkan Konstruk

NO	ID	IM-K	IM-A	IM-S	MIN IM	EM-IdR	EM-IR	EM- ER	MIN EM	AMOT
1	180	7.00	6.75	6.25	6.67	7.00	7.00	3.25	5.75	1.00
2	168	7.00	6.75	6.50	6.75	6.25	6.00	1.75	4.67	1.25
3	29	7.00	7.00	5.50	6.50	6.25	4.50	1.50	4.08	1.00
4	33	7.00	7.00	7.00	7.00	6.75	5.25	4.50	5.50	1.00
5	86	6.00	6.00	5.50	5.83	6.75	5.50	2.25	4.83	1.00
6	175	6.50	6.25	7.00	6.58	7.00	3.75	4.50	5.08	1.00
7	62	4.75	4.50	4.50	4.58	4.50	3.75	3.75	4.00	2.50
8	24	6.25	6.25	6.25	6.25	5.75	6.50	3.00	5.08	2.00
9	120	6.25	6.00	5.75	6.00	6.75	6.00	5.25	6.00	2.00
10	20	5.25	5.75	6.25	5.75	6.25	5.75	4.00	5.33	1.25
11	176	6.25	6.75	6.00	6.33	7.00	5.50	5.75	6.08	1.50
12	82	6.00	6.00	5.00	5.67	6.50	4.25	2.75	4.50	1.75
13	13	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	5.50	4.00	5.50	1.00
14	53	6.00	5.50	6.00	5.83	6.00	6.00	4.50	5.50	3.50
15	88	6.00	6.50	6.75	6.42	6.75	5.75	4.25	5.58	1.00
16	31	4.50	4.50	6.00	5.00	6.00	6.00	2.50	4.83	1.50
17	60	6.00	5.00	4.50	5.17	5.25	3.75	3.00	4.00	2.25
18	99	5.25	4.75	5.00	5.00	5.75	5.50	3.50	4.92	3.25
19	106	5.50	5.50	5.00	5.33	5.50	4.25	3.50	4.42	2.50
20	162	6.25	5.50	7.00	6.25	5.00	5.50	3.00	4.50	1.00
21	172	6.25	6.75	6.75	6.58	6.50	6.00	2.50	5.00	1.50

Dapatan dalam jadual di atas menunjukkan bahawa kelompok responden yang memiliki SKK yang terbesar mempunyai motivasi intrinsik yang tinggi. Skor min motivasi intrinsik bagi kelompok terbabit menunjukkan ia berada antara 4.58 (sederhana) hingga 7.00 (tinggi). Manakala bagi motivasi ekstrinsik, skor min berada pada tahap sederhana (4.00) hingga tinggi (5.75). Berbanding motivasi ekstrinsik, skor min motivasi intrinsik adalah didapati lebih tinggi.

Dapatan bagi kelompok pelajar yang mendapat skor SKK paling tinggi ini menunjukkan trend yang hampir sama dengan dapatan umum kajian. Motivasi pelajar

yang memiliki SKK paling tinggi didorong kuat oleh gabungan konstruk-konstruk dalam motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik. Motivasi intrinsik memainkan peranan yang sangat penting sebagai pendorong kepada pembelajaran bahasa Arab. Dapatan ini menunjukkan bahawa kelompok pelajar yang mempunyai SKK yang tinggi mempunyai keinginan dalaman yang kuat serta sukakan cabaran. Keadaan ini akan membuatkan mereka memilih untuk melakukan aktiviti yang mendatangkan keseronokan dan cabaran kepada diri sekaligus membentuk kecekapan serta kebolehan berbahasa mereka (IM-K) (McIntosh & Noels, 2004, Noels, 2001; Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996). Mereka juga mempunyai keinginan tinggi untuk menguasai sesuatu tahap kecekapan atau mencapai sesuatu matlamat sebagai satu bentuk pencapaian dan kepuasan (IM-A) (Vallerand et al, 2003; Noels et. al, 2003). Selain dari itu beberapa bentuk rangsangan dalaman seperti inginkan penghargaan, keseronokan dan kegembiraan menjadikan mereka berjaya melengkapkan tugas serta meraih kecekapan berbahasa (IM-S) (Vallerand et al, 2003, Noels, 2001). Perkara-perkara ini kemudiannya merangsang perkembangan SKK mereka.

Motivasi ekstrinsik juga didapati turut memainkan peranan dalam merangsang pembelajaran bahasa Arab dan perkembangan SKK kelompok ini. Kelompok ini memiliki keinginan yang tinggi untuk mempelajari bahasa Arab berdasarkan sebab-sebab luaran yang relevan (Noels et al, 2003) dan ditentukan oleh diri mereka sendiri (Vallerand & Bissonnette, 1992). Pembelajaran bahasa Arab dirangsang oleh kepentingan menguasai bahasa tersebut sebagai satu bentuk pencapaian akademik atau keperluan mengembangkan potensi diri (EM-IdR) (Noels et al, 2003). Selain dari itu, pembelajaran bahasa Arab oleh kelompok ini juga turut dirangsang oleh tekanan yang diwujudkan sendiri oleh mereka seperti memaksa diri untuk belajar sehingga lewat malam dan sebagainya kerana dibelenggu rasa bersalah jika tidak melakukannya (Vallerand &

Bissonnette, 1992). Rasa bersalah yang menyelubungi pelajar sekiranya tuntutan penguasaan bahasa Arab tidak tercapai juga merupakan pendorong kepada pembelajarannya (EM-IR) (Noels et al, 2003; Kaseh et al, 2010). Walaupun skor min bagi motivasi ekstrinsik – peraturan luaran (EM-ER) agak rendah berbanding EM-IdR dan EM-IR, ia tetap menjadi pendorong relevan yang menyuntik motivasi pelajar untuk mempelajari bahasa Arab. Rangsangan yang datang dari luar diri individu seperti ganjaran (contohnya keinginan individu melakukan sesuatu dengan tujuan mendapatkan kerjaya yang berprestij serta gaji dan imbuhan yang lumayan) dan hukuman (contohnya bimbang dikritik atau dihukum oleh guru jika tidak menyelesaikan tugas) (Vallerand & Bissonnette, 1992) tidak dinafikan sebagai elemen yang mampu memberikan galakan kepada pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab.

Perbandingan yang dijalankan kepada kelompok pelajar rendah, menunjukkan bahawa kelompok ini turut berkongsi trend motivasi yang sama dengan kelompok tinggi. Jadual di bawah menunjukkan tahap motivasi yang dimiliki oleh kelompok rendah:

Jadual 5.6: Tahap Motivasi Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Rendah

	ID Responden	Saiz Kosa Kata	Skor Min	Tahap Motivasi
207	50	(1k) 667	4.39	Sederhana
208	102	(1k) 667	4.32	Sederhana
209	113	(1k) 667	5.54	Tinggi
210	131	(1k) 667	4.46	Sederhana
211	91	(1k) 667	4.68	Sederhana
212	7	(1k) 611	5.79	Tinggi
213	11	(1k) 611	5.46	Tinggi
214	16	(1k) 611	5.46	Tinggi
215	146	(1k) 611	5.79	Tinggi
216	2	(1k) 556	3.29	Sederhana
217	98	(1k) 556	4.75	Sederhana
218	124	(1k) 556	4.18	Sederhana
219	174	(1k) 556	5.82	Tinggi
220	67	(1k) 500	3.75	Sederhana
221	71	(1k) 500	4.04	Sederhana
222	186	(1k) 500	5.68	Tinggi
223	193	(1k) 500	4.43	Sederhana
224	219	(1k) 500	4.50	Sederhana
225	1	(1k) 444	4.54	Sederhana
226	69	(1k) 444	4.82	Sederhana
227	49	(1k) 389	4.50	Sederhana



Walau pun tahap motivasi kelompok pelajar rendah ini hampir sama dengan kelompok pelajar tinggi iaitu berada antara tahap sederhana hingga tinggi, namun dari sudut pecahan, taburan bersifat sebaliknya. Peratusan responden yang memiliki tahap motivasi tinggi (33.33%) adalah lebih rendah berbanding responden yang memiliki tahap motivasi sederhana (66.67%). Jadual di bawah pula menunjukkan tahap motivasi intrinsik, ekstrinsik dan ketidakinginan bagi kelompok rendah.

Jadual 5.7: Tahap Motivasi Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Rendah Berasaskan Konstruk

NO	ID	IM-K	IM-A	IM-S	MIN IM	EM-IdR	EM-IR	EM-ER	MIN EM	AMOT
207	50	5.00	4.75	4.75	4.83	5.00	4.50	4.25	4.58	2.50
208	91	7.00	6.00	5.50	6.17	6.00	5.75	1.00	4.25	1.50
209	102	4.50	4.50	4.50	4.50	5.00	4.00	4.50	4.50	3.25
210	113	5.75	7.00	6.00	6.25	7.00	5.50	4.50	5.67	3.00
211	131	4.75	5.00	4.25	4.67	5.00	4.00	5.00	4.67	3.25
212	7	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	4.25	6.08	1.25
213	11	6.75	6.50	5.25	6.17	7.00	5.75	4.00	5.58	3.00
214	16	6.75	6.75	6.25	6.58	6.75	5.25	4.75	5.58	1.75
215	146	5.50	6.00	6.50	6.00	7.00	6.75	5.75	6.50	3.00
216	2	4.00	4.00	4.25	4.08	3.25	2.50	2.75	2.83	2.25
217	98	5.75	5.50	5.25	5.50	5.75	5.50	3.50	4.92	2.00
218	124	4.50	4.75	4.50	4.58	4.25	4.75	4.00	4.33	2.50
219	174	5.75	7.00	6.25	6.33	6.75	6.50	5.75	6.33	2.75
220	67	3.75	4.25	4.00	4.00	4.25	4.25	3.25	3.92	2.50
221	71	3.25	3.50	4.00	3.58	4.00	4.50	5.75	4.75	3.25
222	186	6.50	7.00	7.00	6.83	6.50	6.50	3.25	5.42	3.00
223	193	5.00	5.00	4.75	4.92	5.50	5.00	4.00	4.83	1.75
224	219	5.00	5.25	5.25	5.17	6.00	4.75	3.50	4.75	1.75
225	1	5.00	4.00	5.50	4.83	5.50	5.00	4.00	4.83	2.75
226	69	5.25	6.00	5.50	5.58	6.00	6.00	4.00	5.33	1.00
227	49	4.50	4.75	4.75	4.67	4.75	5.00	4.50	4.75	3.25
					5.12				4.75	

Data ini juga menunjukkan tahap motivasi responden kelompok rendah berasaskan konstruk tidak banyak berbeza dengan kelompok tinggi. Motivasi pelajar yang memiliki SKK terendah juga didorong oleh gabungan konstruk-konstruk dalam motivasi intrinsik dan motivasi ekstrinsik.

Motivasi intrinsik bagi kelompok rendah berada antara tahap rendah (3.58) hingga tinggi (7.00). Secara purata, ia didapati lebih rendah daripada kelompok tinggi iaitu 6.02 berbanding 5.12. Begitu juga dengan motivasi ekstrinsik, skor minnya berada antara 2.83 (rendah) hingga 6.50 (tinggi). Manakala skor min purata bagi motivasi intrinsik adalah 4.75 (sederhana).

Dapatan kajian ini turut mendapati ketidakinginan (Amotivation) tidak begitu mempengaruhi kelompok pelajar yang mempunyai SKK yang tinggi begitu juga kelompok rendah. Dengan kata lain, dapatan ini menyokong kenyataan Deci & Ryan (1985) di mana ketidakinginan (Amotivation) dikatakan wujud apabila motivasi intrinsik atau motivasi ekstrinsik tidak didapati dalam diri seseorang.

Secara keseluruhannya, apa yang boleh disimpulkan adalah, dapatan kajian ini menyokong dapatan-dapatan yang dikemukakan dalam kajian-kajian lampau. Pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua khususnya penguasaan kosa kata, mampu didorong oleh satu bentuk motivasi atau kombinasi beberapa bentuk orientasi samada yang bersifat dalaman mahupun luaran (Saedah, Zainun & Tunku Mohani, 1996). Motivasi dalaman didapati lebih tinggi dan lebih relevan dengan SKK seperti dilaporkan Gardner dan Lambert (1972). Seseorang individu yang tidak mempunyai sebarang sebab untuk mempelajari B2 samada dalam bentuk intrinsik mahupun ekstrinsik akan berkecenderungan untuk menamatkan pembelajarannya secepat mungkin dan ia dianggap sebagai memiliki tahap motivasi yang terakhir dalam SDT iaitu ketidakinginan/amotivasi (Noels et al, 2003, Noels, 2001:102; Vallerand & Bissonnette, 1992).

Walau pun tahap motivasi kelompok tinggi didapati lebih baik daripada kelompok rendah, namun perbezaannya tidak begitu ketara. Kedua-dua kelompok ini didapati mempunyai keinginan yang positif terhadap pembelajaran bahasa Arab. Motivasi mereka dirangsang kukuh oleh gabungan lima konstruk iaitu IM-K, IM-A, IM-S, EM-IdR dan EM-IR. EM-ER tidak begitu mempengaruhi motivasi pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab. Manakala ketidakinginan disahkan menurun apabila pelajar mempunyai motivasi yang tinggi dan positif.

Kenyataan ini menunjukkan bahawa keutamaan perlu diberikan kepada lima konstruk dalam motivasi intrinsik dan ekstrinsik seperti dinyatakan. Motivasi ini mampu memandu pelajar dalam pembelajaran bahasa Arab dan seterusnya berkeupayaan memperluaskan saiz kosa kata mereka. Walaupun kedua-dua kelompok ini mempunyai tahap motivasi yang hampir sama terhadap pembelajaran bahasa Arab, SKK mereka didapati berbeza dalam bentuk yang sangat ketara. Perkara ini menunjukkan bahawa motivasi bukanlah satu-satunya faktor yang mampu untuk meningkatkan prestasi pelajarannya dan SKK khasnya. Motivasi dan kecenderungan yang positif terhadap pembelajaran bahasa Arab dan perluasan SKK perlu diiringi dengan pelan dan strategi yang baik serta beberapa variabel penting lain yang relevan.

#### **5.1.3.2 Saiz Kosa Kata Dan Jenis Sekolah Di Peringkat Menengah**

Latar belakang persekolahan merupakan satu lagi faktor yang dilaporkan mempunyai hubungan dengan SKK pelajar (Nakayama et. al, 2012; Brown, 2000; al-Hatibat, 1999). Berdasarkan dapatan yang diperolehi faktor pemilihan sekolah yang berbeza dari sudut landskap akademiknya dilihat berhubung dengan SKK bahasa Arab pelajar.

Tinjauan terhadap kelima-lima jenis sekolah dalam kajian ini mendapati wujudnya perbezaan yang agak ketara dari sudut tumpuan terhadap bahasa Arab. Namun untuk membicarakan aspek ini, ia boleh dibahagikan kepada dua kategori iaitu sekolah agama aliran negeri/rakyat/swasta (SABK, SMAN dan SMAR/SMAS) dan sekolah agama aliran kebangsaan (SMKA/KAA).

Sekolah agama aliran negeri/rakyat/swasta seperti SABK, SMAN dan SMAR/SMAS didapati mempunyai pendedahan yang lebih luas terhadap bahasa Arab. Selain matapelajaran khusus bahasa Arab, sekolah-sekolah ini juga menawarkan beberapa matapelajaran agama berteraskan kurikulum Bu'uth al-Azhari. Medium pengajaran bagi matapelajaran ini adalah bahasa Arab seperti Tafsir, Tarikh Islam, Hadith, Fiqh, Insyā', Qawaid, Nusus dan sebagainya (Maimun Aqsha et.al, 2013, Rosni Samah, 2013). Pembelajaran matapelajaran-matapelajaran ini menggunakan bahasa Arab sebagai medium. Oleh yang demikian, ia memberikan pendedahan dan pengalaman yang nyata berbeza dengan sekolah agama aliran kebangsaan. Perbandingan yang dijalankan ke atas silibus yang ditawarkan dalam kurikulum bahasa Arab di Malaysia menunjukkan bahawa sekolah-sekolah agama aliran negeri mempunyai *"kelebihan di atas kertas"* berbanding aliran agama kebangsaan. Kelebihan yang dikenalpasti memberi kesan kepada jumlah matapelajaran berbahasa Arab yang dipelajari dan tempoh pendedahan kepada bahasa itu sendiri serta pengalaman.

Bagi sekolah agama aliran kebangsaan pula, penekanan terhadap bahasa Arab sememangnya terhad. Peluang untuk pelajar bertemu dengan bahasa Arab hanya tertumpu dalam matapelajaran terbabit dengan tempoh masa yang agak pendek. Pelajar aliran ini hanya mempunyai peluang untuk mempelajari bahasa Arab bagi tempoh sekitar

140 jam bagi setiap tahun pengajian. Berikut dilampirkan perbandingan antara sekolah aliran agama negeri/rakyat/swasta dengan aliran agama kebangsaan:

Jadual 5.8: Perbandingan Kurikulum Agama Kebangsaan dan Agama Negeri

	Sekolah Agama Aliran Kebangsaan (SMKA/KAA)		Sekolah Agama Aliran Negeri/Rakyat/Swasta (SABK/SMAN/SMAR/SMAS)	
<b>Tempoh</b>	Tingkatan 1	140 jam	Tingkatan 1 & 2	735 jam
<b>Pertemuan</b>	Tingkatan 2	140 jam	Tingkatan 3	220.5 jam
<b>dengan bahasa Arab</b>	Tingkatan 3	140 jam	Tingkatan 4	514.5 jam
	Tingkatan 4	140 jam	Tingkatan 5	294 jam
	Tingkatan 5	140 jam		
	<b>Jumlah</b>	<b>700 jam</b>	<b>Jumlah</b>	<b>1764 jam</b>
<b>Matapelajaran</b>	Ulum Hadith		Tajwid	Insyah
	Pendidikan Quran Sunnah		Tafsir	Imlah
	Pendidikan Syariah Islamiah		Tarikh Islam	Qawaid
	Bahasa Arab		Tarikh Tasyri'	Nusus
			Akhlak	Ta'bir
			Hadith	Khat
			Fiqh	Mutalah
			Tauhid	Balaghah
			Ulum Hadith	Mantiq
			Ulum Tafsir	Tarikh Adab
			Ulum Hadith	Mahfuzat
			Pendidikan Quran Sunnah	
			Pendidikan Syariah Islamiah	
			Bahasa Arab	

Data di atas menunjukkan bahawa pelajar sekolah agama aliran negeri seperti SABK/SMAN/SMAR/SMAS mempunyai kelebihan daripada pelajar-pelajar lain dari sudut jumlah matapelajaran berbahasa Arab yang dipelajari dan tempoh pertemuan

dengan bahasa tersebut. Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan bahawa lepasan KAA mengatasi pelajar-pelajar lain dari sudut SKK. Beberapa pelajar dari aliran sekolah ini juga didapati mengungguli kedudukan teratas kelompok tinggi seperti dalam jadual di bawah:

Jadual 5.9: Latarbelakang Sekolah Menengah Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Tinggi

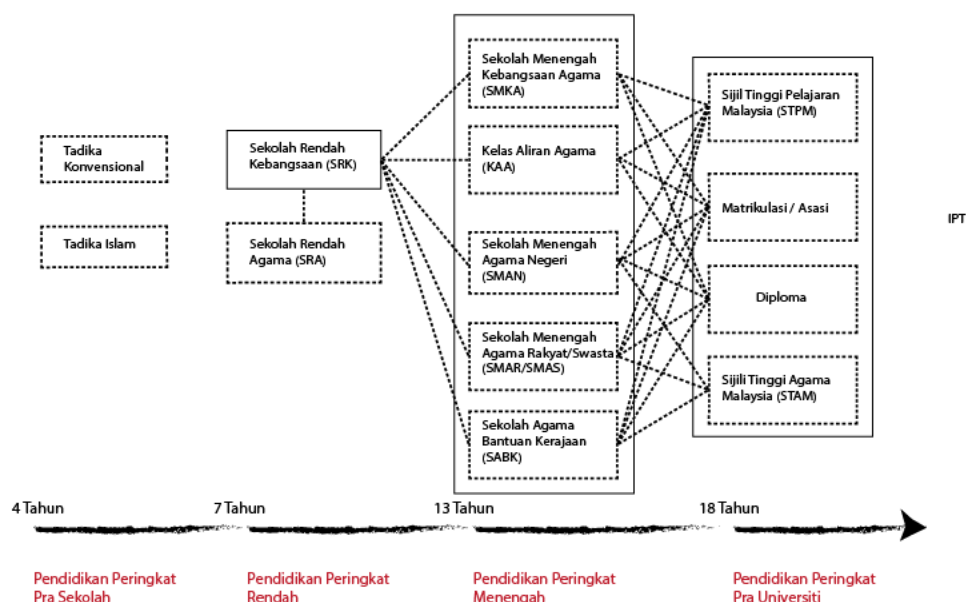
ID Responden		Saiz Kosa Kata	Sekolah Menengah
1	180	(3k ) 3000	LAIN-LAIN
2	168	(3k ) 2889	KAA
3	29	(2k ) 2722	KAA
4	33	(2k ) 2722	KAA
5	86	(2k ) 2722	SMAN
6	175	(2k ) 2611	SMAR/SMAS
7	62	(2k ) 2556	SMKA
8	24	(2k ) 2500	SMAN
9	120	(2k ) 2444	SABK
10	20	(2k ) 2389	SMAR/SMAS
11	176	(2k ) 2389	KAA
12	82	(2k ) 2278	SMAR/SMAS
13	13	(2k ) 2167	SABK
14	53	(2k ) 2167	SMAR/SMAS
15	88	(2k ) 2167	SMKA
16	31	(2k ) 2111	SABK
17	60	(2k ) 2111	SMKA
18	99	(2k ) 2111	SABK
19	106	(2k ) 2111	SABK
20	162	(2k ) 2111	SMAR/SMAS
21	172	(2k ) 2111	SMKA

Dapatan di atas menunjukkan bahawa 4 orang pelajar KAA (ID168, ID29, ID33 & ID176) berada dalam kelompok tinggi dengan 3 daripadanya menghuni tangga teratas. Ia menjelaskan, walaupun kelompok ini mendapat pendedahan terhadap bahasa Arab yang agak minimum, namun mereka masih mampu mengatasi kelompok pelajar daripada aliran agama negeri. Pengamatan terhadap responden-responden ini mendapati tiga orang pelajar KAA yang teratas berpeluang mengikuti pengajian atau kursus di beberapa negara Arab sekaligus memberikan bekalan yang besar dari segi pengalaman berbahasa khususnya aspek SKK. Lulusan SMKA, SABK, SMAN, SMAR & SMAS bertaburan secara rawak, manakala pelajar yang mempunyai SKK paling besar (ID180) mempunyai pengalaman mendapatkan pendidikan menengah di negara Arab.

Ini adalah satu dapatan menarik yang diperolehi oleh kajian. Ia memperlihatkan bagaimana latarbelakang pengajian bahasa Arab yang terhad mampu diatasi dengan munculnya faktor ini. Keberadaan pelajar di negara di mana bahasa Arab dipertuturkan merupakan faktor yang relevan dalam konteks pembangunan SKK pelajar. Faktor ini didapati mampu memberikan pendedahan kepada bahasa Arab samada dalam bentuk kemahiran mahupun pengetahuan. Kajian ini menunjukkan bahawa pelajar yang mempunyai pendedahan kepada bahasa Arab yang minimum di peringkat rendah dan menengah namun pernah berada di negara Arab bagi tempoh tertentu mampu bersaing dengan pelajar yang mengikuti pendidikan penuh bahasa Arab secara formal di tanahair dalam tempoh yang panjang. Faktor ini didapati mampu menampung lompong-lompong kekurangan SKK pelajar. Pengkaji juga mengandaikan sekiranya pengalaman ini tidak dimiliki oleh responden terbabit, pelajar lulusan KAA yang dinyatakan mungkin sukar untuk menguasai SKK yang besar dan berkemungkinan tidak berada dalam kelompok terbabit (tinggi).

Walaupun keberadaan ini memerlukan kos yang tinggi, namun ia dianggap berbaloi dengan hasil yang diperolehi khususnya bagi golongan yang berkemampuan. Antara negara yang menjadi destinasi kursus dan pembelajaran bahasa Arab yang ditemui menerusi kajian ini adalah Mesir, Yemen dan Syria.

Dapatan ini secara tidak langsung memberikan isyarat kepada pelajar yang ingin melanjutkan pengajian dalam jurusan pengajian Islam dan bahasa Arab wajar memilih sekolah-sekolah agama aliran negeri sebagai pusat pendidikan di peringkat menengah. Peluang memilih pusat pendidikan terletak di tangan murid dan ibubapa.



Rajah 5. 2: Laluan Pendidikan Formal di Malaysia

### 5.1.3.3 Saiz Kosa Kata Dan Pendidikan Lepas Menengah

Peringkat pengajian lepas menengah juga merupakan peringkat pengajian yang penting bagi pembangunan SKK pelajar. Walaupun secara umumnya, tempoh pembelajaran di peringkat ini agak pendek berbanding peringkat sebelumnya, namun ia



mempunyai pengaruh yang besar dalam proses pembangunan kosa kata pelajar, khususnya dalam aspek pengembangannya.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa SKK pelajar berkorelasi secara signifikan dengan pendidikan lepas menengah diduduki mereka. Dapatan ini menyokong dapatan terdahulu yang mengatakan bahawa SKK berhubung secara signifikan dengan latarbelakang pendidikan pelajar (Nakayama et. al, 2012; Brown, 2000; al-Ĥatībat, 1999). Skor min tertinggi dicatat pemegang sijil Asasi, diikuti diploma, STAM dan STPM. Manakala pemegang sijil Diploma secara keseluruhannya didapati mempunyai SKK yang lebih tinggi berbanding kelompok-kelompok yang dikaji.

Berdasarkan pemerhatian yang dibuat ke atas silibus-silibus yang digunakan bagi sijil-sijil yang diduduki tersebut apa yang boleh disimpulkan adalah sukatan yang digariskan di peringkat-peringkat yang dinyatakan berbeza antara satu sama lain sama ada dari sudut kandungan, tempoh pembelajaran mahupun aspek latarbelakang pengajaran.

Pengajian di peringkat STPM menggunakan sukatan yang digubal oleh pihak kementerian. Jumlah waktu PdP bagi pengajian di peringkat STPM secara keseluruhannya adalah sebanyak 240 jam, bersamaan dengan 360 waktu dengan peruntukkan 40 minit per waktu. Penggal pengajian adalah mengikut penggal persekolahan sedia ada. Bahasa Arab boleh dipilih sebagai salah satu daripada lima mata pelajaran yang ditawarkan. Medium pengajaran dan pembelajaran yang ditetapkan adalah bahasa Arab. Dua matapelajaran agama Islam iaitu Syariah dan Usuludin turut ditawarkan (Garis Panduan Pengurusan Tingkatan Enam, 2009).

Pembelajaran bahasa Arab di peringkat STAM juga berbeza dari segenap aspek. Sukatan yang ditentukan bagi peringkat ini diselia oleh Jabatan Kemajuan Islam Malaysia (JAKIM) dengan kerjasama Lembaga Peperiksaan Malaysia (LPM) berasaskan kurikulum Maahad Al-Bu'uth Al-Islamiah Al-Azhar. Berdasarkan kurikulum ini, calon dikehendaki mengikuti 13 matapelajaran yang medium ke semuanya adalah bahasa Arab. Tempoh pengajian yang diperuntukkan sebelum mengikuti peperiksaan ini adalah 1 tahun bagi pelajar yang lulus bahasa Arab dalam SPM dan 2 tahun bagi yang gagal matapelajaran tersebut atau bagi yang tidak pernah mengikutinya sama sekali. Medium pengajaran adalah bahasa Arab, namun dari sudut amalan ia bergantung kepada guru (lihat Maimun Aqsha et.al, 2013; Institut Pengajian Tinggi Islam Perlis, t.t).

Pengajian di peringkat asasi juga berbeza dari sudut-sudut yang dibincangkan. Sebagai contoh, sukatan pembelajaran peringkat asasi di KUIS bagi pengajian Islam dan bahasa Arab, memperuntukkan 252 hingga 294 jam untuk pendedahan kepada bahasa Arab atau subjek bermediumkan Arab bagi sepanjang tempoh pengajian 3 semester. Sukatan pembelajarannya dibangunkan oleh KUIS dan diperakukan oleh pihak MQA ([www.kuis.edu.my](http://www.kuis.edu.my)).

Begitu juga di peringkat diploma KUIS. Pada masa kajian dijalankan, terdapat lima program diploma ditawarkan di peringkat ini. Sukatan dibangunkan sendiri oleh institusi terbabit dengan peruntukkan 6 matapelajaran bahasa Arab dan beberapa matapelajaran pengajian Islam bermediumkan bahasa Arab sebagai bahasa pengantar ([www.kuis.edu.my](http://www.kuis.edu.my)).

Isu yang perlu dibincangkan adalah sejauh mana sukatan-sukatan bahasa Arab di peringkat-peringkat ini khususnya dari aspek kosa kata dibangunkan. Adakah kosa kata

yang didasarkan dalam peringkat-peringkat ini berkeupayaan mengembangkan kosa kata sedia ada pelajar dan berkesinambungan dengan kosa kata sasaran di peringkat sebelumnya.

Jadual 5.10: Latarbelakang Pendidikan Pra Universiti Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Tinggi

ID Responden		Saiz Kosa Kata	Pra Universiti
1	180	(3k ) 3000	ASASI*
2	168	(3k ) 2889	DIPLOMA
3	29	(2k ) 2722	DIPLOMA
4	33	(2k ) 2722	STAM
5	86	(2k ) 2722	DIPLOMA
6	175	(2k ) 2611	DIPLOMA
7	62	(2k ) 2556	DIPLOMA
8	24	(2k ) 2500	STAM
9	120	(2k ) 2444	ASASI
10	20	(2k ) 2389	STAM
11	176	(2k ) 2389	ASASI
12	82	(2k ) 2278	ASASI
13	13	(2k ) 2167	STPM
14	53	(2k ) 2167	STAM
15	88	(2k ) 2167	DIPLOMA
16	31	(2k ) 2111	STAM
17	60	(2k ) 2111	ASASI
18	99	(2k ) 2111	STAM
19	106	(2k ) 2111	STAM
20	162	(2k ) 2111	DIPLOMA
21	172	(2k ) 2111	DIPLOMA

Dapatan yang diteliti secara individu menunjukkan bahawa pelajar-pelajar yang mendapat skor tertinggi terdiri daripada lepasan diploma. Lepasn diploma mendominasi kelompok yang mendapat skor tertinggi. Pembelajaran di peringkat ini membentuk satu persekitaran bahasa Arab yang besar walaupun tidak secara optimum. Pelajar terpaksa berinteraksi dengan bahasa Arab dan mempunyai tuntutan serta keutamaan menguasainya

bagi tujuan memahami isi kandungan kursus dan menyampaikan semula dalam bentuk lisan mahupun penulisan. Pengalaman bahasa juga dibentuk oleh persekitaran tersebut serta menjadikan mereka lebih berkeupayaan mendepani sistem pembelajaran yang menggunakan bahasa Arab dengan skala lebih luas di peringkat seterusnya.

Pendidikan di peringkat pra universiti didapati pelbagai. Soal kesinambungan pendidikan bahasa Arab di peringkat ini dengan peringkat sebelumnya tidak dapat diberikan tumpuan dalam kajian ini. Namun pelajar yang mempunyai pendedahan yang luas kepada bahasa Arab didapati mempunyai SKK yang besar. Pengamatan yang dibuat ke atas silibus yang digunakan di peringkat diploma, asasi dan STAM menunjukkan tumpuan yang luas diberikan kepada pembelajaran bahasa Arab. Namun isu yang perlu diselidik adalah aspek penggunaan bahasa Arab dalam proses penyampaian.

#### **5.1.3.4 Saiz Kosa Kata Dan Keberadaan Pelajar di Negara Arab**

Keberadaan pelajar di negara di mana bahasa Arab itu dipertuturkan merupakan aspek yang sangat penting untuk diberikan perhatian. Dapatan kajian menunjukkan bahawa keberadaan pelajar di negara Arab mempunyai hubungan yang signifikan dengan SKK mereka. Ia juga menjelaskan bahawa pelajar yang pernah berada di negara Arab mempunyai SKK yang tinggi. Keadaan ini mendedahkan pelajar kepada segenap aspek pembelajaran bahasa, penggunaan serta pengalaman antaranya aspek budaya, pengayaan kosa kata dan penggunaan bahasa terbabit secara optimum. Ia turut membekalkan kepada pelajar tempoh pendedahan terhadap bahasa Arab dalam kuantiti yang lebih besar selain mengukuhkan tahap motivasi mereka untuk menguasai bahasa tersebut. Jadual berikut memaparkan taburan responden kajian berdasarkan keberadaan mereka di negara Arab.

Jadual 5.11: Keberadaan Di Negara Arab Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Tinggi

	<b>ID Responden</b>	<b>Saiz Kosa Kata</b>	<b>Keberadaan Di Negara Arab</b>
<b>1</b>	180	(3k ) 3000	YA
<b>2</b>	168	(3k ) 2889	YA
<b>3</b>	29	(2k ) 2722	YA
<b>4</b>	33	(2k ) 2722	YA
<b>5</b>	86	(2k ) 2722	TIDAK
<b>6</b>	175	(2k ) 2611	YA
<b>7</b>	62	(2k ) 2556	TIDAK
<b>8</b>	24	(2k ) 2500	TIDAK
<b>9</b>	120	(2k ) 2444	TIDAK
<b>10</b>	20	(2k ) 2389	TIDAK
<b>11</b>	176	(2k ) 2389	TIDAK
<b>12</b>	82	(2k ) 2278	TIDAK
<b>13</b>	13	(2k ) 2167	TIDAK
<b>14</b>	53	(2k ) 2167	TIDAK
<b>15</b>	88	(2k ) 2167	TIDAK
<b>16</b>	31	(2k ) 2111	TIDAK
<b>17</b>	60	(2k ) 2111	YA
<b>18</b>	99	(2k ) 2111	TIDAK
<b>19</b>	106	(2k ) 2111	TIDAK
<b>20</b>	162	(2k ) 2111	TIDAK
<b>21</b>	172	(2k ) 2111	TIDAK

Walaupun bilangan pelajar yang tidak pernah menjejakkan kaki ke negara Arab mendominasi kelompok pelajar yang memiliki SKK paling tinggi, namun dapatan ini memberikan isyarat bahawa golongan yang pernah berada di negara Arab menguasai kedudukan teratas kelompok tinggi. Hampir 30% daripada kelompok tinggi terdiri daripada pelajar yang pernah berada di timur tengah. Meskipun jumlah pelajar yang berpeluang ke negara Arab adalah kecil (N=9), namun majoriti daripada golongan terbabit (67 % ) memiliki SKK yang tinggi serta melepasi had minimum iaitu 2000 kata. Berdasarkan data yang diperolehi, responden ID180 dan ID33 pernah mengikuti kursus bahasa di Yemen, ID117 di Mesir serta ID168, ID29, ID175 dan ID60 di Republik Arab Syria.

Kesimpulannya, keberadaan pelajar di negara Arab, mampu mengurangkan kebimbangan, meningkatkan purata masa pertemuan luar darjah (Nakayama et al, 2012), membina keupayaan diri, interaksi sosial serta kefahaman terhadap budaya termasuklah kemahiran berbahasa (Lafford, 2006) dan seterusnya meninggalkan impak yang sangat positif terhadap aspek sosial dan komunikasi (Coleman, 1997). Keberadaan ini juga mampu meningkatkan tempoh interaksi dengan bahasa yang telah dibuktikan memberi kesan yang positif terhadap pembelajarannya. Dapatan kajian mendapati bahawa aspek ini memberikan impak yang besar dalam pembangunan kosa kata pelajar. Walaupun program seumpama ini memerlukan kos yang tinggi namun ia dilihat sangat positif dan berkewajaran. Ini merupakan satu dapatan menarik yang diperolehi oleh kajian serta disarankan untuk tumpuan kajian akan datang.

#### **5.1.3.5 Saiz Kosa Kata Dan Tempoh Pembelajaran Bahasa**

Dapatan kajian membuktikan bahawa SKK pelajar berkorelasi secara signifikan dengan tempoh belajar bahasa Arab dan tempoh pembelajaran bahasa sebenarnya berkait rapat dengan beberapa faktor seperti jenis sekolah di peringkat menengah, sijil lepas menengah diduduki dan keberadaan di negara Arab yang telah dibincangkan sebelum ini.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa hubungan antara SKK dengan tempoh belajar pelajar adalah signifikan dan arah positif dalam dapatan kajian memberikan petunjuk bahawa semakin lama tempoh pembelajaran bahasa Arab maka semakin besar SKK bahasa Arab pelajar. Jadual berikut menunjukkan tempoh pembelajaran bahasa dalam kalangan responden yang memiliki saiz kosa kata paling tinggi:

Jadual 5.12: Tempoh Pembelajaran Bahasa Arab Bagi Kelompok Tinggi

	<b>ID Responden</b>	<b>Saiz Kosa Kata</b>	<b>Tempoh Belajar Arab</b>
<b>1</b>	180	(3k ) 3000	6 hingga 8 tahun
<b>2</b>	168	(3k ) 2889	6 hingga 8 tahun
<b>3</b>	29	(2k ) 2722	3 hingga 5 tahun
<b>4</b>	33	(2k ) 2722	3 hingga 5 tahun
<b>5</b>	86	(2k ) 2722	9 hingga 11 tahun
<b>6</b>	175	(2k ) 2611	15 tahun ke atas
<b>7</b>	62	(2k ) 2556	15 tahun ke atas
<b>8</b>	24	(2k ) 2500	12 hingga 14 tahun
<b>9</b>	120	(2k ) 2444	9 hingga 11 tahun
<b>10</b>	20	(2k ) 2389	3 hingga 5 tahun
<b>11</b>	176	(2k ) 2389	12 hingga 14 tahun
<b>12</b>	82	(2k ) 2278	12 hingga 14 tahun
<b>13</b>	13	(2k ) 2167	15 tahun ke atas
<b>14</b>	53	(2k ) 2167	3 hingga 5 tahun
<b>15</b>	88	(2k ) 2167	9 hingga 11 tahun
<b>16</b>	31	(2k ) 2111	12 hingga 14 tahun
<b>17</b>	60	(2k ) 2111	12 hingga 14 tahun
<b>18</b>	99	(2k ) 2111	12 hingga 14 tahun
<b>19</b>	106	(2k ) 2111	12 hingga 14 tahun
<b>20</b>	162	(2k ) 2111	9 hingga 11 tahun
<b>21</b>	172	(2k ) 2111	12 hingga 14 tahun

Penelitian terhadap responden yang memiliki saiz kosa kata paling tinggi menjelaskan bahawa keseluruhan mereka telah mempelajari bahasa Arab melebihi tempoh 3 tahun. Dapatan ini memberikan isyarat bahawa tempoh 3 hingga 5 tahun adalah tempoh yang minimum untuk pelajar membangunkan kosa kata pelajar. Manakala tempoh 12 hingga 14 tahun pula adalah satu tempoh yang relevan dan sangat baik untuk pembangunan dan pengembangan kosa kata khususnya dalam persekitaran bahasa Arab yang sangat terhad seperti di Malaysia. Data juga menunjukkan bahawa tiada seorang pun pelajar dalam kelompok tinggi mempelajari bahasa Arab di bawah tempoh 3 tahun.

Sekiranya tempoh 12 hingga 14 tahun ini dijadikan piawaian, pelajar yang ingin melanjutkan pengajian dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab perlulah memulakan pembelajaran bahasa Arab mereka bermula di peringkat sekolah rendah. Ini kerana pendidikan di peringkat rendah mewakili 6 tahun pengajian, peringkat menengah mewakili 5 tahun pengajian dan peringkat lepasan menengah mewakili 1 – 3 tahun pengajian dengan keseluruhannya adalah sekitar 12 - 14 tahun. Tempoh ini adalah dalam lingkungan tempoh yang dilaporkan.

Secara kesimpulannya, dapatan ini menjelaskan bahawa pelajar yang mendapat skor tinggi telah melalui tempoh pembelajaran bahasa yang panjang. Walaupun usia mula belajar tidak dapat dibuktikan hubungannya dengan saiz kosa kata pelajar, namun pelajar yang mempelajari bahasa Arab dalam tempoh yang panjang kebanyakannya bermula di usia muda.

Tanggapan masyarakat umum yang mengaitkan kelemahan menguasai bahasa Arab dengan tahun pengajian berkemungkinan terbina tanpa asas. Kenyataan “belajar bahasa Arab selama 12 tahun namun masih tidak mampu menguasai bahasa tersebut” merupakan persepsi yang kurang tepat dan hanya meletakkan masalah di bahu pelajar semata-mata. Tidak semua pelajar yang mempelajari bahasa Arab melengkapkan tempoh pembelajarannya selama 12 tahun dan ke atas secara berterusan. Dapatan kajian ini mendapati hanya 33.6 % sahaja daripada sampel kajian yang mempelajari bahasa Arab melepasi tempoh tersebut. Manakala majoriti pelajar mempelajari bahasa Arab kurang daripada tempoh tersebut samada secara berterusan atau pun tidak.



Jadual 5.13: Tempoh Interaksi Dengan Bahasa Arab Mengikut Peringkat Pengajian

<b>Peringkat Pengajian &amp; Tempoh Interaksi</b>	<b>Aliran</b>	<b>Jumlah Jam</b>
<b>Rendah</b>	Agama (B.A Shj)	360 Jam
<b>6 Tahun</b>	Kebangsaan (B.A Shj)	360 Jam
<b>Menengah</b>	SMKA/KAA (B.A Shj)	700 Jam
<b>5 Tahun</b>	SABK/SMAN/SMAR/SMAS (B.A & P.I)	1764 Jam
<b>Pra Universiti</b>	STAM (B.A & P.I)	350 Jam
<b>1-3 Tahun</b>	STPM (B.A Shj)	341 Jam
	Diploma (B.A & P.I)	714 -1050 Jam*
		*(Mengikut Pengkhususan)
	Asasi (B.A & P.I)	252 -294 Jam*
		*(Mengikut Pengkhususan)

(Sumber: Maimun Aqsha et.al, 2013; Jadual Waktu P&P SMKA Kuala Selangor V.5, 2012; Jadual Waktu SK Bangi, 2013; Jadual Waktu SRA Bangi Lama, 2013; Garis Panduan Pengurusan Tingkatan 6, 2009; [www.kuis.edu.my](http://www.kuis.edu.my))

Selain dari itu, dalam konteks pembelajaran bahasa kedua/asing khususnya bukan dalam persekitaran bahasa tersebut dituturkan, tempoh pembelajaran bahasa selama 12 tahun ini tidak mencerminkan tempoh sebenar. Dengan kata lain, pelajar hanya mempunyai peluang untuk berinteraksi dengan bahasa tersebut dalam kelas dan ia hanya mewakili sejumlah kecil waktu pembelajaran sahaja. Bagi melihat fenomena ini dengan lebih dekat jadual 5.13 digunakan:

Jadual 5.13 menunjukkan tempoh anggaran yang dilalui pelajar dalam mempelajari bahasa Arab yang dihitung dalam jam. Bagi tempoh pembelajaran sekitar

12 tahun dan ke atas, tempoh minimum yang mungkin disempurnakan oleh pelajar adalah 1401 jam ( Rendah Kebangsaan [360 jam] + SMKA/KAA [700 jam] + STPM [341 jam] ). Manakala tempoh maksimum yang boleh dicapai oleh pelajar adalah 3534 jam (Rendah Kebangsaan & Agama [720 jam] + SABK/SMAN/SMAR/SMAS [1764 jam] + Diploma [1050 jam]). Dan sekiranya senarai tahap kesukaran pembelajaran bahasa yang dikeluarkan oleh FSI dijadikan piawaian, gabungan tempoh maksimum bagi pembelajaran bahasa Arab di ketiga-tiga peringkat didapati melepasi tahap yang disyorkan (2200 jam pertemuan).

Dapatan ini menunjukkan bahawa tempoh 12 dan ke atas bagi pendidikan formal adalah relevan bagi pembangunan saiz kosa kata sekiranya seseorang pelajar itu mengikuti tempoh maksimum yang diperuntukkan dalam pembelajaran bahasa Arab merentasi setiap tahap pendidikan. Namun aspek kesinambungan antara satu peringkat pengajian dengan peringkat berikutnya perlu menjadi perhatian agar penguasaan sekurang-kurangnya 2000 perkataan berfrekuensi tinggi mampu dilepasi sebelum pelajar meneruskan pengajian ke peringkat lebih tinggi. Kajian berkaitan tempoh dan aspek kesinambungannya perlu menjadi fokus penyelidikan akan datang bagi menentukan tempoh efektif yang berkesinambungan untuk diterapkan di Malaysia.

Meskipun tiada penentuan tempoh masa yang optimum bagi pembelajaran bahasa Arab ditemui setakat ini, namun ketetapan yang disyorkan oleh FSI wajar untuk dijadikan panduan. Tempoh pembelajaran bahasa Arab selama 2200 jam bagi penuntut yang mempelajarinya bukan dalam persekitaran ia dituturkan didapati mampu dicapai dan berkeupayaan untuk diterapkan dalam sistem pendidikan formal khususnya dalam konteks di Malaysia. Namun, ia perlu dirancang dengan sistematik dan faktor

kesinambungan antara peringkat-peringkat pendidikan tersebut perlu juga diberikan perhatian.

Secara kesimpulan, kelima-lima faktor yang dibincangkan di atas, didapati mempunyai hubungan yang signifikan dengan SKK pelajar. Namun begitu, faktor-faktor lain seperti faktor jantina, usia mula belajar dan SPKK tidak wajar diketepikan kepentingannya, walaupun hubungannya dengan SKK tidak dapat dibuktikan dalam kajian ini. Faktor jantina tidak mempunyai hubungan dengan SKK pelajar di peringkat IPT, namun ia berkemungkinan wujud pada peringkat-peringkat sebelumnya (Blazer & Romanik, 2007). Begitu juga dengan usia mula belajar. Faktor ini perlu diselidik dengan lebih mendalam kerana ia mungkin berhubung dengan kesinambungan pembelajaran di setiap peringkat yang juga tidak diberikan tumpuan dalam kajian ini. Manakala faktor SPKK wajar diberikan tumpuan khusus dalam kajian akan datang bagi melihat tahap pengetahuan mereka terhadap strategi-strategi yang sesuai dan berkesan bagi tujuan pembangunan dan pemeraksanaan SKK.

#### **5.1.4 Pengaplikasian Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Melayu**

Strategi Pembelajaran Kosa Kata (SPKK) merupakan satu lagi pemboleh ubah yang penting dalam pembelajaran bahasa kedua. SPKK dilaporkan mempunyai hubungan dengan dua bentuk hasil pembelajaran iaitu kecekapan bahasa (Mizumoto & Takeuchi, 2008; Gu & Johnson, 1996) dan kosa kata (Gu, 2010, 2005; Gu & Johnson, 1996). Walau bagaimanapun, kajian ini mendapati tiada sebarang hubungan wujud antara SPKK dengan saiz kosa kata pelajar samada secara keseluruhan mahupun berasaskan kelompok tinggi dan rendah.

Penelitian terhadap data kajian yang diekstrak secara individu menyokong dapatan umum kajian di mana ia menunjukkan trend pengaplikasian SPKK oleh pelajar dalam bentuk yang kurang konsisten. Secara umumnya, tidak ramai pelajar dari kalangan kelompok tinggi terdiri daripada pengamal SPKK pada tahap tinggi.

Jadual 5.14: Strategi Pembelajaran Kosa Kata Bagi Responden Yang Memiliki SKK Paling Tinggi

No	ID	Det	Sos	Mem	Kog	Meta	SPKK
1	180	3.44	2.00	3.43	4.67	5.00	3.74
2	168	4.89	3.83	4.39	4.67	3.38	4.36
3	29	6.00	7.00	6.22	5.25	4.75	5.86
4	33	4.22	4.50	4.04	4.50	5.00	4.34
5	86	4.89	5.50	5.70	5.17	4.25	5.28
6	175	4.44	4.00	3.70	2.58	4.88	3.74
7	62	2.11	3.33	2.48	1.75	2.38	2.33
8	24	2.56	4.83	3.87	2.75	2.88	3.41
9	120	5.78	5.17	4.78	5.08	4.75	5.02
10	20	4.67	3.83	3.83	3.75	3.75	3.95
11	176	5.33	5.33	4.91	4.50	4.13	4.83
12	82	3.22	2.67	4.30	5.83	4.13	4.28
13	13	7.00	4.67	5.87	5.00	6.25	5.84
14	53	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
15	88	5.56	4.17	3.52	4.17	3.63	4.12
16	31	3.67	2.67	3.57	3.67	2.88	3.43
17	60	4.22	1.50	3.26	3.42	3.88	3.34
18	99	2.89	3.50	3.43	4.00	3.13	3.45
19	106	4.33	4.83	3.65	4.00	4.00	4.00
20	162	3.89	2.83	3.26	4.33	2.88	3.57
21	172	5.00	4.17	4.61	4.08	3.88	4.47

Penelitian terhadap skor min SPKK bagi kelompok tinggi menunjukkan hanya empat orang (19.04%) daripada mereka merupakan pengamal SPKK keseluruhan pada tahap tinggi. Majoriti pelajar dari kelompok terbabit (76.19%) terdiri daripada pengamal SPKK sederhana dan seorang (4.76%) dikategorikan sebagai pengamal SPKK pada tahap rendah. Walaupun kelompok pelajar ini memiliki saiz kosa kata yang besar, namun mereka didapati tidak mengamalkan SPKK pada tahap tinggi dalam bentuk yang pelbagai. Perkara ini mungkin disebabkan oleh tahap pengetahuan yang rendah tentang strategi-strategi yang berkesan bagi tujuan penguasaan dan pengembangan kosa kata.

Beberapa kajian yang dijalankan, menunjukkan bahawa pelajar kelompok tinggi mempunyai kecenderungan untuk mempelbagaikan strategi bagi tujuan penguasaan kosa kata mereka (Ellis, 1994). Gabungan beberapa strategi khususnya strategi metakognitif sering dimanfaatkan oleh kelompok terbabit bagi tujuan pengayaan SKK (lihat Mohd. Sahandri et al, 2009; Zhang, 2009; Nacera, 2010; Sabriye, t.t.). Trend tersebut walau bagaimanapun tidak didapati secara konsisten dalam kajian ini. Hanya beberapa orang pelajar kelompok tinggi sahaja didapati mengamalkan strategi dalam bentuk gabungan pada tahap tinggi iaitu responden ID29 (DET+SOS+MEM+KOG), ID86 (SOS+MEM+KOG), ID120 (DET+SOS+KOG), ID176 (DET+SOS) dan ID13 (DET+MEM+META). Dan daripada kumpulan ini hanya seorang sahaja yang mengamalkan strategi metakognitif pada tahap tinggi iaitu responden ID13.

Trend pengaplikasian SPKK berasaskan kumpulan (kelompok tinggi dan kelompok rendah) didapati hampir sama antara satu kumpulan dengan kumpulan yang lain. Dapatan ini menunjukkan trend pengaplikasian SPKK yang hampir setara, dengan strategi metakognitif didapati menghuni tangga terbawah dalam senarai strategi yang diaplikasikan oleh pelajar berdasarkan pemarkatan seperti jadual di bawah:

Jadual 5.15: Susunan SPKK Berdasarkan Pemarkatan

Pemarkatan	Trend SPKK Kelompok Tinggi	Trend SPKK Kelompok Rendah
1	Determinasi	Sosial
2	Kognitif	Kognitif
3	Memori	Determinasi
4	Sosial	Memori
5	Metakognitif	Metakognitif

Strategi metakognitif merupakan salah satu strategi penting dalam pembelajaran kosa kata. Strategi ini digunakan untuk mengawal dan menilai proses pembelajaran kosa kata secara keseluruhan (Lai, 2005) agar pilihan dan tumpuan kepada strategi yang berkesan mampu dibuat oleh pelajar (Schmitt, 2000). Strategi ini kebiasaannya digunakan oleh pelajar-pelajar yang berkemahiran tinggi berbanding pelajar lemah (Ellis, 1994), namun ia didapati tidak digunakan secara meluas oleh responden dalam kajian ini.

Daripada 58 strategi yang dicadangkan dalam kajian, hanya lima strategi yang dipraktikkan penggunaannya pada tahap tinggi oleh kelompok pelajar tinggi. Strategi-strategi tersebut adalah penggunaan kamus (DET), mencatat nota dalam kelas (KOG), menulis nota dalam buku teks (KOG), menghafal perkataan (MEM) dan penggunaan bahasa dalam bentuk bertulis (META). Dapatan ini menunjukkan bahawa pelajar hanya memberikan penekanan kepada strategi-strategi asas. Kekurangan pengetahuan berkaitan strategi yang bersesuaian mungkin merupakan sebab mengapa bentuk-bentuk strategi ini masih diamalkan secara eksklusif oleh kelompok pelajar tinggi. Mereka seharusnya mempelbagaikan penggunaan SPKK khususnya yang bersesuaian dengan tahap kognitif mereka termasuk strategi metakognitif yang menuntut pengetahuan kepada keseluruhan strategi yang dicadangkan. Pengetahuan yang terhad tentang SPKK menjadikan mereka kurang berkeupayaan untuk memanfaatkan strategi metakognitif.

Kesimpulannya, dapatan menjelaskan bahawa tiada satu pun strategi daripada SPKK yang digunakan oleh pelajar bersifat eksklusif. Ini menyokong dapatan-dapatan kajian terdahulu (Suraya, 2007). Namun, kebanyakan pelajar di peringkat pengajian tinggi didapati mempunyai pengetahuan tentang SPKK yang agak terhad. SPKK yang kerap diamalkan hanya bertumpu pada penggunaan kamus, mencatat nota dalam kelas atau buku tulis, dan menghafal perkataan.

Pengaplikasian SPKK pelajar dikatakan pada tahap sederhana, kurang kepelbagaian dan mereka tidak berkecenderungan untuk menggunakan strategi metakognitif yang seharusnya menjadi amalan pelajar-pelajar berkemahiran tinggi dan pelajar-pelajar dewasa. Menurut Jurkovic (2006), SPKK berubah bersandarkan kematangan individu dan secara umum, pengaplikasian SPKK bakal beralih daripada strategi yang bersifat mekanikal kepada strategi yang bersifat lebih mendalam, khususnya apabila mereka mula memahami nilai sesuatu strategi. Justeru, dapatan ini telah menjawab persoalan kajian yang keempat, di mana responden kajian memiliki pengetahuan yang terhad tentang SPKK sekaligus memberi kesan kepada amalan dan trend pembelajaran kosa kata.

## **5.2 Implikasi Kajian**

Secara umumnya, hasil kajian ini dapat memberikan sumbangan dalam bidang pemerolehan bahasa Arab sebagai bahasa kedua khususnya yang melibatkan aspek pengajaran, pembelajaran dan penyelidikan. Berdasarkan dapatan yang diperolehi, didapati saiz kosa kata bahasa Arab mempunyai kepentingan yang besar dan berkeutamaan untuk dibangunkan tanpa sebarang prejudis. Tahap kerelevanan kata juga perlu diambil perhatian di samping keupayaan pelajar menggunakan perkataan yang dikuasai dalam bentuk kemahiran.

### 5.2.1 Implikasi Teoritikal

Secara umumnya, kajian ini membuktikan bahawa kosa kata khususnya dari sudut saiz dan jumlah memainkan peranan penting dalam pembelajaran bahasa kedua dan penguasaan kemahiran-kemahirannya. Kosa kata adalah binaan asas bahasa (Nathesan, 2011; Muhammad Bukhari Lubis, 1998). Aspek ini perlu dibangunkan semenjak awal proses pembelajaran bahasa kedua dan berkewajaran diperluaskan secara berterusan (Rosni Samah, 2013) terutama pada peringkat seterusnya.

Saiz kosa kata mempunyai status yang unik dalam pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua. Aspek ini perlu ditekankan pada setiap peringkat tanpa sebarang pengabaian. Namun, keutamaan perlu diberikan kepada kosa kata berfrekuensi tinggi sebelum kosa kata berfrekuensi rendah didedahkan. Ini kerana kosa kata berfrekuensi tinggi membekalkan sekurang-kurangnya 80 % kefahaman kepada sesuatu interaksi bahasa dan ia mempunyai keutamaan.

Maklumat-maklumat yang diperolehi melalui kajian ini memberikan implikasi kepada penyelidikan akan datang secara teoritikal. Kajian ini membuktikan bahawa SKK mempunyai hubungan dengan aspek pertuturan pelajar dan ia juga memberikan petunjuk wujudnya hubungan SKK dengan kemahiran-kemahiran bahasa yang lain seperti kemahiran mendengar, menulis dan membaca termasuk pencapaian akademik. Keempat-empat aspek ini walau bagaimanapun tidak disentuh dalam kajian , justeru disarankan bagi penyelidikan akan datang.

Penentuan SKK bahasa Arab pelajar dalam kalangan pelajar Melayu ini juga diharapkan dapat membuka dimensi baharu dalam penyelidikan berkaitan kosa kata yang



sebelum ini banyak bertumpu kepada aspek PdP sahaja (lihat Hamdi, 2010; Redzuan, 2006; Muhd Rozman, 2003; Saifudin, 2002). Aspek yang tidak dapat disentuh dalam kajian ini dan disarankan bagi penyelidikan akan datang adalah pengukuran saiz kosa produktif pelajar. Setelah menilai SKK reseptif pelajar, penyelidikan seterusnya perlu bertumpu kepada menilai keupayaan pelajar menggunakan kosa kata tersebut secara khusus, selain mengukur pengetahuan mereka terhadap kedalaman makna kata yang dikuasai.

### **5.2.1 Implikasi Praktikal**

#### **5.2.1.1 Dalam konteks Pendidikan**

Hasil kajian ini diharap dapat memperjelaskan kedudukan sebenar kosa kata dalam konteks pengajaran dan pembelajarannya. Walau pun status, kedudukan dan kepentingan kosa kata tidak pernah dinafikan dalam pembelajaran bahasa kedua, namun dari sudut amalan, terkadang tumpuan dan fokus pada aspek ini seakan diketepikan. Natijahnya, aspek ini terpinggir dalam proses penyampaian sekaligus merencatkan proses penguasaan bahasa.

Sejak sekian lama PdP bahasa Arab bertapak di tanahair, tidak dapat dipastikan wujudnya matapelajaran khusus yang memberikan fokus sepenuhnya terhadap aspek kata. Senario ini turut membelenggu sistem pendidikan bahasa Arab di timur tengah. Menurut (‘Abd al-Bāri, 2011: 288-289):

”عَلَى الرُّعْمِ مِنْ أَنَّ الْعَالَمَ بِكَافَةِ دَوْلِهِ وَبُلْدَانِهِ يُعَلِّمُ الْكَلِمَةَ وَمَعْنَاهَا وَتَمْضِي هَذَا الْمُنْوَاعِ حَتَّى

نَهَايَةِ الدِّرَاسَةِ الْجَامِعِيَّةِ وَنَحْنُ لَا نَمْتَلِكُ حِصَّةً وَاحِدَةً فِي مَدَارِسِنَا تَعْنِي بِالْكَلِمَةِ وَمَعْنَاهَا وَلَا

يُوجَدُ إِمْتِحَانٌ وَاحِدٌ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ عَنِ الْكَلِمَةِ وَمَعْنَاهَا وَمَوَاضِعَ اسْتِخْدَامِهَا ...

وَالْجَامِعَاتُ الْعَرَبِيَّةُ مَسْئُولَةٌ عَنْ هَذَا التَّفْصِيلِ“

Maksudnya: “ Meskipun kebanyakan negara-negara di dunia mengajar penuntutnya tentang aspek kosa kata dan maknanya secara berterusan sehingga ke peringkat universiti, namun kita masih tidak mempunyai waktu pembelajaran khusus di peringkat sekolah yang menekankan aspek tersebut. Begitu juga tiada sebarang peperiksaan khusus diperuntukkan untuk aspek kata dan penggunaannya ... dan universiti-universiti Arab bertanggungjawab di atas kekurangan ini”

Justeru kajian ini mencadangkan agar modul khusus yang berkaitan dengan kosa kata digubal dan didedahkan kepada pelajar secara eksplisit khususnya di peringkat pengajian tinggi.

Pembelajaran kosa kata perlu dipersembahkan kepada pelajar secara eksplisit. Guru disarankan untuk membekalkan kosa kata yang mencukupi secara khusus dan berfokus. Kosa kata tidak wajar semata-mata dibekalkan kepada pelajar dalam bentuk sisipan, malah peruntukkan tempoh tertentu yang munasabah perlu diberikan kepada aspek ini agar sasaran penguasaannya dapat dicapai. Menurut Nation (2001), 25 peratus daripada masa yang pembelajaran perlu diperuntukkan untuk pembelajaran kosa kata dan ia adalah wajar.

Tumpuan terhadap aspek kosa kata bukan sahaja perlu diberikan perhatian dalam proses PdP, malah penekanan terhadap aspek ini dalam bentuk soalan-soalan secara eksplisit dalam ujian dan peperiksaan bahasa wajar ditingkatkan. Sebagai contoh, dalam satu-satu ujian bahasa, apabila markah yang diperuntukkan terhadap aspek ini besar, ia memberikan implikasi bahawa aspek ini adalah penting. Dan pelajar akan memberikan tumpuan yang tinggi agar tidak kehilangan markah yang banyak. Ia sekaligus meningkatkan tumpuan mereka terhadap aspek ini secara tidak langsung.

Secara umumnya, semua pihak perlu memainkan peranan dalam proses pembangunan kosa kata. Pelajar perlu sedar bahawa proses ini adalah proses yang berpusatkan kepada diri mereka sendiri khususnya menerusi penyertaan mereka dalam aktiviti pembacaan, mendengar perbincangan ilmiah, menonton drama dan yang penting adalah sentiasa memberikan perhatian kepada kata baharu yang ditemui (Naṣīrāt, 2006). Sistem pendidikan yang kurang berkesinambungan antara satu peringkat dengan peringkat yang lain memerlukan kebijaksanaan dan kesedaran individu untuk menggarap sebanyak mungkin kata yang dipersembahkan pada setiap peringkat. Guru yang mengajar juga pasti bersilih ganti, namun penguasaan kata harus diteruskan kelangsungannya dan tidak seharusnya bermula dari awal setiap kali tahap pembelajaran baharu diikuti.

Para guru tanpa mengira peringkat pengajian perlu menyedari keutamaan pelajar membangunkan kosa kata dan mengembangkannya. Peranan guru paling besar adalah memastikan setiap pelajar-pelajarnya memahami hakikat ini sebaik mungkin. Dan kedua-dua pihak perlu mempunyai kesedaran tentang kepentingan kosa kata dan berusaha memperluaskannya (Zhang, 2009). Adalah mustahil bagi seseorang guru untuk mengajar pelajar dalam suatu tempoh yang panjang. Justeru bekalan yang paling berharga dan

mampu dibekalkan oleh seorang guru kepada anak didiknya adalah strategi pembelajaran kosa kata yang mampu dimanfaatkan secara sendiri di peringkat-peringkat seterusnya.

Peranan ibubapa dalam mengatur pembelajaran anak-anak mereka di peringkat sekolah memang tidak dapat dinafikan. Tinjauan dan pemerhatian pengkaji secara peribadi terhadap senario ini di peringkat pengajian tinggi juga menunjukkan bahawa ibubapa turut berperanan dalam menentukan kursus dan program untuk anak-anak mereka di peringkat tersebut. Seseengah ibubapa juga mempunyai autoriti dalam menentukan pengkhususan yang perlu diikuti oleh anak-anak mereka.

Dalam konteks ini, sekiranya ibubapa dikatakan mempunyai autoriti dalam menentukan kursus dan program yang perlu diikuti anak-anak, mereka juga mempunyai tanggungjawab dalam memastikan tahap penguasaan bahasa khususnya dari aspek kosa kata dikuasai dengan baik. Peranan ibubapa dilihat lebih besar ketika di peringkat pendidikan awal hingga menengah. Kuasa pemilihan sekolah yang berada di tangan ibubapa perlu dimanfaatkan sebaik mungkin. Sekiranya ibubapa menghendaki anaknya untuk meneruskan pengajian dalam bidang pengajian Islam dan bahasa Arab suatu masa kelak, perancangannya perlu disusun rapi bermula dari peringkat awal khususnya di peringkat sekolah rendah dan seterusnya menengah sebelum ke menara gading. Pemilihan sekolah yang memberikan penekanan terhadap bahasa Arab perlulah menjadi pilihan dan keutamaan ibubapa buat anak-anak mereka. Peranan ibubapa dalam memantau SKK anak-anak bakal menjadi momentum yang akan memacu penguasaan bahasa Arab mereka pada masa hadapan.

Satu lagi dapatan menarik yang ditemui dalam kajian ini adalah peranan keberadaan di negara Arab dalam memperluaskan kosa kata pelajar. Dapatan kajian ini

telah mendapati bahawa faktor ini mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemerolehan kosa kata pelajar sekaligus meningkat kemahiran berbahasa mereka secara keseluruhannya. Dapatan yang diperolehi juga memperlihatkan bagaimana faktor ini mampu mengatasi masalah kekurangan kosa kata yang dihadapi oleh pelajar tatkala faktor-faktor lain tidak memberi kelebihan kepada mereka.

Pengkaji berpendapat bahawa faktor keberadaan pelajar di negara Arab ini sewajarnya diberikan perhatian. Program-program pembelajaran bahasa Arab dalam situasi di mana ia dituturkan secara komprehensif perlu dirangka. Program seumpamanya juga boleh dilaksanakan dalam bentuk program pertukaran pelajar dalam kalangan penuntut universiti yang sememangnya kurang mendapat perhatian dalam bidang bahasa Arab. Walaupun program seperti ini dilihat memerlukan kos perbelanjaan yang besar, namun dari segi hasil ia didapati memberi impak yang sangat besar dalam penguasaan kata, kemahiran berbahasa dan juga aspek budaya. Badan-badan korporat dan pertubuhan-pertubuhan agama yang berkepentingan juga disaran menyumbang peranan masing-masing dalam usaha menjayakan program ini yang nyata memberi kesan besar kepada dunia pendidikan bahasa Arab di Malaysia.

Semua pihak perlu mempunyai peranan khusus dalam konteks pembangunan saiz kosa kata pelajar. Institusi pengajian, badan-badan berkepentingan, guru, ibubapa termasuk pelajar itu sendiri perlu menyedari hakikat ini serta merangka strategi khusus untuk membangunkan saiz kosa kata sebaik mungkin. Proses ini perlu dilaksanakan secara bersistematik dan berterusan bagi menjamin kelangsungan pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua sekaligus memartabatkan penggunaannya di Malaysia.

### 5.2.1.2 Dalam Konteks Penyelidikan

Kajian terhadap aspek perbendaharaan kata bahasa Arab, terutamanya aspek saiz tidak terlalu diberikan tumpuan khusus dalam penyelidikan di tanahair. Kajian-kajian terdahulu dilihat memberikan tumpuan khusus terhadap aspek pengajaran dan pembelajaran kosa kata (Abdul Halim et al, 2010; Abdul Rahman, 2009; Wan Mohd Abrisam, 2002; Dahab, 1999; Hawatemeh, 1999; Ismail, 1999; Rusniza, 1998; Hamzah, 1997; Tarmizi, 1997; Ahmad Fikri, 1995; Sohair, 1990 ), justeru kajian ini sedaya upaya cuba memenuhi jurang yang tidak diberikan tumpuan khusus iaitu aspek pengukuran saiz kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar Melayu. Sungguhpun begitu, banyak lagi jurang yang tidak mampu disentuh oleh kajian ini, dan disyorkan untuk penyelidikan akan datang.

Kajian ini mendapati bahawa saiz kosa kata memainkan peranan yang sangat penting dalam konteks penghasilan bahasa. Kajian ini membuktikan bahawa saiz kosa kata mempunyai hubungan dengan aspek pertuturan pelajar dan ia juga memberikan petunjuk wujudnya hubungan SKK dengan kemahiran-kemahiran bahasa yang lain seperti kemahiran mendengar, menulis dan membaca termasuk pencapaian akademik .

Kajian yang dijalankan ini hanya mengukur SKK reseptif pelajar serta melihat hubungannya dengan kemahiran bertutur. Ujian aVLT yang diadaptasi daripada *Vocabulary Level Test* oleh Nation (2001) ditadbir untuk menentukan SKK reseptif pelajar. Instrumen ini merupakan alat yang paling hampir dengan piawaian dalam menentukan jumlah perkataan yang dimiliki oleh seseorang individu (Meara, 2001). SKK tidak harus dinilai terpisah daripada komponen-komponen bahasa yang lain. Justeru, aSOPI yang diadaptasi dari *Simulated Oral Proficiency Interview* pula digunakan untuk

melihat sejauh mana kosa kata (salah satu komponen utama dalam kemahiran lisan) yang dimiliki oleh pelajar berhubung dengan aktiviti pertuturan mereka. Kajian ini mengesahkan hubungan antara SKK reseptif pelajar dengan kecekapan lisan pelajar.

Bagi penyelidikan akan datang, pengkaji mencadangkan agar ujian-ujian pengukuran kosa kata yang lain digunakan sebagai instrumen kajian. Ia disarankan bagi mengukuhkan dapatan yang diperolehi bagi merangka pelan pembangunan kosa kata yang lebih komprehensif dan mampan. Kajian ini juga mencadangkan agar pencapaian akademik pelajar dan kemahiran-kemahiran bahasa yang lain turut dikaji hubungannya bagi mengukuhkan peranan kosa kata dalam penguasaan bahasa secara keseluruhannya.

Penentuan SKK bahasa Arab pelajar dalam kalangan pelajar Melayu diharapkan dapat membuka dimensi baharu dalam penyelidikan berkaitan kosa kata yang sebelum ini banyak bertumpu kepada aspek pengajaran dan pembelajarannya. Aspek lain yang tidak dapat disentuh dalam kajian ini dan disarankan bagi penyelidikan akan datang juga adalah pengukuran saiz kosa kata produktif pelajar. Setelah menilai SKK reseptif pelajar, penyelidikan seterusnya perlu bertumpu kepada menilai keupayaan pelajar menggunakan kosa kata tersebut selain mengukur pengetahuan mereka terhadap kedalaman makna kata yang dikuasai.

Secara teori, sekiranya saiz kosa kata reseptif yang dikuasai oleh pelajar didapati kecil, saiz kosa kata produktifnya juga diandaikan kecil. Kajian ini tidak memberikan tumpuan secara khusus kepada kosa kata produktif, justeru kajian akan datang dicadangkan untuk memberikan tumpuan kepada jenis kosa kata ini agar fenomena kekurangan kosa kata ini dapat dihuraikan dalam dimensi yang lebih sempurna. Tumpuan

kepada aspek kata produktif perlu dijalankan kerana kajian dalam bidang ini masih belum diteroka secara mendalam.

### 5.3 Cadangan

Kajian yang dijalankan ini telah mengukuhkan peranan dan kepentingan kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar di peringkat institusi pengajian tinggi di Malaysia. Kajian ini mencadangkan model pembelajaran kosa kata secara sendiri (MPK3) bagi menampung kekurangan yang dikenal pasti menerusi kajian ini. MPK3 ini boleh diibaratkan sebagai *first aid kit* bagi sesiapa yang perlu melengkapkan penguasaan sekurang-kurangnya 2000 patah perkataan seperti yang disarankan oleh ahli-ahli linguistik dalam bidang pembelajaran bahasa kedua/asing. Berdasarkan dapatan kajian ini, empat elemen penting yang perlu dalam pembinaan MPK3 adalah kuantiti, durasi, instruksi dan strategi.



Rajah 5.3: Elemen-elemen Penting Dicadangkan bagi Pembangunan MPK3



i. Kuantiti

Kuantiti merujuk kepada jumlah kosa kata yang dipersembahkan dalam MPK3. Seperti yang telah dibincangkan, saiz kosa kata merupakan aset yang sangat penting dalam pembelajaran bahasa kedua. Maka aspek kecukupan dan kerelevan kata perlu diambil kira dalam pembangunan model ini.

MPK3 dicadang untuk menyenaraikan 3000 perkataan yang terdiri daripada perkataan-perkataan yang berfrekuensi tinggi. Penguasaan 3000 perkataan berfrekuensi tinggi bakal membekalkan 95% kefahaman pelajar kepada sesuatu teks secara purata (Meara, 2001 Laufer, Nation, ). Selain dari itu, aspek *al-tawazzu'*/*al-mada*, *al-mutahiyyah*, *al-'ulfah* dan *al-syumul* juga perlu menjadi perhatian ('Abd al-Bāri, 2011; Ta'emah, 2005). Senarai kata al-Riyadh, senarai kata Makkah, dan beberapa lagi senarai kata yang dijalankan secara saintifik boleh dijadikan sumber pemilihan kata berfrekuensi ini.

ii. Durasi

Berdasarkan piawaian FSI, tempoh pembelajaran bahasa Arab sebagai bahasa kedua mahupun asing yang efektif ditentukan pada 2200 jam pertemuan. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tempoh ini hanya mampu disempurnakan oleh kelompok tertentu sahaja. Bagi menampung jurang ini, MPK3 disasar menampung kekurangan 600 jam pembelajaran secara purata. Tempoh ini diperolehi dengan membahagikan jumlah perkataan yang perlu dikuasai (3000 kata) dengan keupayaan pelajar mempelajari perkataan baharu (5 – 10 kata sehari).

### iii. Instruksi

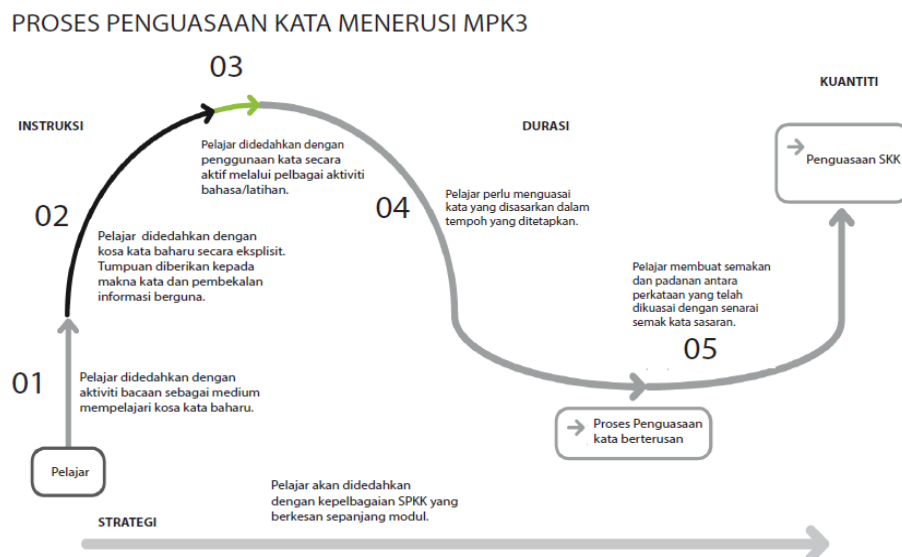
Instruksi atau arahan pembelajaran merupakan satu aspek penting yang perlu ditekankan dalam MPK3. Pembacaan merupakan satu aktiviti yang sangat berguna dalam pembangunan saiz kosa kata pelajar (al-Wā‘iliy, 2004, Naṣīrāt, 2006). Pelajar mampu memperoleh perkataan-perkataan baharu menerusi interaksi mereka dengan teks. Pembacaan juga berkeupayaan meningkatkan peluang mereka memperkasa pengetahuan terhadap sesuatu kata yang kemudiannya meningkatkan kebolehan mereka untuk membaca teks-teks yang bersifat lebih kompleks. Untuk itu, MPK3 mencadangkan beberapa instruksi dalam pembelajaran kosa kata secara eksplisit iaitu: i) pendedahan kepada makna kata dalam bentuk konseptual dan kontekstual, ii) penyertaan pelajar secara aktif dalam pembelajaran kata dan iii) pembekalan informasi yang berguna bagi perkataan baharu yang dipelajari.

### iv. Strategi

Strategi pembelajaran kosa kata merupakan satu lagi elemen yang penting dalam proses pembangunan dan pengembangan kosa kata. SPKK tidak didedahkan secara langsung dalam buku-buku teks mahupun buku aktiviti dalam proses PnP, justeru MPK3 memberikan tumpuan khusus dalam pembelajaran kosa kata secara eksplisit. Walaupun tiada sebarang teknik mahupun strategi dapat dibuktikan efektif secara eksklusif, namun pelajar perlu didedahkan dengan beberapa teknik yang baik. Mereka juga kemudiannya mempunyai autoriti serta kecenderungan dalam memilih strategi mana yang sesuai dan efektif untuk diamalkan.

### 5.3.1 Model Pembelajaran Kosa Kata Secara Kendiri (MPK3)

Setelah meneliti faktor-faktor yang mempunyai hubungan signifikan dengan SKK bahasa arab pelajar, kajian ini mencadangkan satu model pembelajaran kosa kata (MPK3) (lihat lampiran). Model ini dilakar dengan memanipulasi faktor-faktor yang dikenalpasti penting dalam kajian iaitu faktor saiz/kuantiti, durasi, instruksi dan strategi. Prosedur pembelajaran kata baharu secara eksplisit dicadangkan seperti dalam rajah berikut:



Rajah 5. 4: Prosedur Pembelajaran Kata Secara Kendiri

## 5.4 Penutup

Kajian ini telah merungkai salah satu titik kelemahan pelajar dalam penguasaan bahasa Arab sebagai bahasa kedua di peringkat pengajian tinggi, iaitu kekurangan kosa kata. SKK pelajar didapati berada pada tahap sederhana rendah (1231/3000) sekaligus menghadkan kemahiran berbahasa mereka, khususnya dari aspek komunikasi.

Dapatan kajian juga memberikan isyarat yang jelas bahawa aspek pembelajaran kosa kata perlu diberikan tumpuan sewajarnya dalam sistem pembelajaran bahasa Arab di segenap peringkat. Pembelajaran kosa kata perlu didedahkan kepada pelajar secara eksplisit sekaligus membentuk persepsi yang positif terhadap kepentingan aspek ini dalam pembelajaran dan penguasaan bahasa.

Kajian ini juga telah mengemukakan beberapa saranan kepada pihak-pihak berkepentingan seperti ibubapa, guru dan pihak pentadbir institusi pengajian tinggi di Malaysia khususnya KUIS bagi memantapkan tahap penguasaan pelajar terhadap kosa kata. Beberapa program pra universiti yang memberikan tumpuan kepada aspek kosa kata perlu dirancang. Kursus persediaan bahasa seperti yang dijalankan oleh universiti-universiti di timur tengah bagi pelajar-pelajar asing sewajarnya dilaksanakan juga di Malaysia. Justeru, akhirnya kajian mencadangkan model pembelajaran kosa kata secara sendiri (MPK3) sebagai mekanisme untuk mengukuhkan tahap penguasaan kosa kata pelajar di peringkat pengajian tinggi.

## Rujukan

### (a) Rujukan Arab

- ‘Abd al-Bāri, Māher Sya‘bān. ( 2011). Ta‘līm al-Mufradāt al-Lughawiyyaṭ, Amman: Dar al-Masirah.
- ‘Abd al-Salām, ‘Ahmad Sheikh. (2006) al-Lughawiyyāt al-‘Āmat: Madkhal Islāmiy wa Mauḍ‘āt Mukhtārāt, Kuala Lumpur: al-Jamī‘at al-Islamiyyat bi Malizia.
- ‘Abduh, Dāud ‘Aṭiyyaṭ. (1979). *Al-Mufradāt al-Syā‘i‘at fī al-Lughat al-‘Arabiyyaṭ-Dirasāt fī Qawā‘im al-Mufradāt al-Syā‘i‘at fī al-Lughat al-‘Arabiyyat*. al-Riyādh: Matbū‘āt Jāmi‘aṭ al-Riyādh.
- ‘Abū Syarīfaṭ, ‘Abd al-Qādir., Lāfīy, Hussayn. & Ghattāsyat, Dāwūd. (1989). ‘Ilm al-Dilālāt wa al-Mu‘jam al-‘Arabīy. Dār al-Fikr: ‘Ammān.
- ‘Anīs, ‘Ibrāhīm, Muntaṣir, ‘Abd al-Ḥalīm, al-Ṣaraliḥiy, ‘Aṭiyyaṭ, & Ahmad, Muhammad Khalaf. (t.t). Al-Mu‘jam al-Wasit. Cet. 2.
- ‘Ārif Karkhiy, ‘Abū Khudairi. (1994). Ta‘līm al-Lughat al-‘Arabiyyaṭ li Ghayr al-‘Arab: Dirāsāt fī al-Manhaj wa Ṭuruq al-Tadrīs, Dar al-Thaqāfaṭ li al-Nasyr wa al-Tauzī‘: al-Qāhiraṭ.
- Farḥāt. Yūsuf Syukri. (2003). Mu‘jam al-Ṭullāb, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyyaṭ: Beirut.
- al-Haṭibāt, Abd al-Rahman al-Hafiz. (1999). al-Musykilāt al-Lughawiyyaṭ allati Tawājaha al-Ṭalabatu Ghayru al-Nāṭiqīn bi al-Lughati al- ‘Arabiyyaṭ fī al-Jāmi‘at al-Urduniyyaṭ al-Rasmiyyaṭ fī Marhalat al-Bakālūrius, al-Ṭab‘at al-‘Ūla, Mu’tah: Mansyūrat ‘Amadat al-Bath al-‘ilmiy wa al-Dirasāt al-‘Ulyā.
- al-Ḥuwaṭiy, Sahr Sālim. 2010. Mustawā Maqrū‘iyyaṭ Kitāb al-Tārikh Li al-Ṣaff al-Sādith al-‘Asāsiy Fī Muḥāfaẓat Ghazzaṭ wa ‘Alāqatuha Bi Ba‘ḍ al-Mutaghayyirāt. Tesis Master. Al-Jamī‘aṭ al-Islāmiyyaṭ, Ghazzaṭ.
- ‘Ibrāhīm Murād., (1997). Muqaddimaṭ li Nazāriyyaṭ al-Mu ‘jam. Dar al-Maghrib al-Islamiy: Beirut.
- al-Jābilīy, ‘Alā’. (2003). Lughat al-Ṭifl al-‘Arabiy, Dirāsāt fī ‘Iktisāb al-Lughat wa Taṭawwurihā. Maktabaṭ al-Khanjiy: al-Qāhiraṭ.
- Kirembwe R.A.H & Mohammad Najib Jaafar, (2014). Al-Madkhal al-Jadīd li Ta’allum al-Lughat al-‘Arabiyyaṭ bi Istikhdām al-Mufradāt al-Musta‘āraṭ min al-Lughat al-Arabiyyaṭ, Seminar, Prosiding Seminar Kebangsaan Pengajian Bahasa dan Linguistik Arab 2014, Bangi: Akademi Islam & Pusat Penyelidikan dan Pembangunan KUIS.
- al-Manhaj al-Mutakamil li al-Madaris al-Thanawiyyah* – Dalil al-Manhaj al-Dirasiy, al-Lughat al-‘Arabiah al-Sanat al-‘Ūla – al-Khamisat. (2010). Bahagian Pembangunan Kurikulum, Kementerian Pelajaran Malaysia.

- Mat Taib Pa, (2009). Al-‘Akhtā’ al-Syā’i’āt Ladā al-Ṭullāb al-Māliziyyīn Asbābuha wa Ṭuruq Mu‘ālahajatihā. Al-Dāḍ, Vol. Januari 2009: 169-182.
- Mohd. Zaki Abd. Rahman (1990). ‘Athar al-Lughat al-‘Arabiyyat fi al-Lughat al-Māliziyyat min al-Nāhiyat al-Dilāliyyat. (Disertasi). Jāmi‘at al-Azhar: al-Qaherat.
- Momaniy, Abd al-Latif abd al-Karim & al-Momaniy, Muhammad Majali. 2011. Mustawā Maqrū’iyyat Kitāb al-Lughat al-‘Arabiyyat Li al-Ṣaff al-Rābi’ al-’Asāsi Fī al-’Urdun. Majallah Jamiah Dimasyq. Jil. 27, Bil. 3-4. 2011
- Muhammad Haron Husaini. 2012. Maqrū’iyyat Kitāb al-Lughat al-‘Arabiyyat Fī al-Kulliyyat al-Jāmi’iyyat al-’Islāmiyyat al-‘Ālamiyyat Bi Salanjūr.
- Al-Mutawakkil, Ahmad. (1989). al-Lisāniyyat al-Waḍi’iyyat: Madkhal Naḍariy. al-Rabāt: Maṭba‘at ‘Ukāz.
- Naṣīrāt, Ṣāleh Muḥammad. (2006). Turuq Tadrīs al-‘Arabiyyat. Dar al-Shurūq: Amman.
- al-Qādi, Muḥammad Maḥmūd. (2010). Al-Lughat al-‘Arabiyyat- al-Asasiyyat wa al-Maharat. Dar al-Sahoh: al-Sayyidat Zainab.
- al-Sarthawiy, Zaidan Ahmad. al-Sarthawiy Abd al-Aziz Musthafa. Khashan, Aiman Ibrahim. dan Abu Jaudah, Wail Musa. (2001). Madkhal ila Su‘ubat al-Ta‘allum. Al-Riyadh: Akadimiyyah al-Tarbiyyah al-Khasat.
- al-Syarbufiy, ‘Isa ‘Audat ‘Athiyyat. (2007). Qawā’im al-Mufradāt al-Syāi’at wa Ta’līm al-Lughat. Dipetik dari [www.faculty.ksu.edu.sa/3046/research](http://www.faculty.ksu.edu.sa/3046/research) (09/05/2014)
- Ṭa’emah, Rushdee. (2005). al-Kitāb al-Jāmi‘iyy, Mauqi‘uh wa Ma‘āyiruh wa Musykilātuh, Cairo.
- Ṭa’emah, Rushdee Ahmad. (1989). Ta’līm al- ‘Arabiyyat li ghayr al-Nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa ‘Asālībuhu, al-Rabāt: Isessco.
- Ṭa’emah, Rushdee Ahmad. (t.t). al-Marja’ fi Ta’līm al-Lughat al- ‘Arabiyyat li al-Nāṭiqīn bi Lughat ‘Ukhrā, Vol. 2, Makkah: Jāmi‘at Umm al-Qurā.
- Ṭa’emah, Rushdee Ahmad. & al-Syu‘iybiy, Muhammad ‘Ala’ al-Deen, (2006). Ta’līm al-Qirā’at wa al-Adab: ‘Istiratijiyyat Mukhtalifat li Jumhūr Mutanawwi’, al-Kaherah: Dār al-Fikr al-‘Arabiyy.
- Tammām Hasan., Rādhi, Abd al-Ḥakīm., al-Imām, al-Sayed Muhammad ... Kharibah, Muhammad Abd al-Mun’im. (1981). Qā’imat Makkaṭ li al-Mufradāt al-Syāi’at. Mekah: Maṭābi’ al-Sofa.
- Ṭāhir, ‘alawiy Abdullah. (2010). Tadrīs al-Lughat al-‘Arabiyyat Wifqan Li ‘Ahdath al-Ṭarā’iq al-Tarbawiyat, Amman: Dār al-Masīrat.
- al-Wā’iliy, Su‘ad Abd al-Karim ‘Abbas. (2004). Ṭarā’iq Tadrīs al-’Adab wa al-Balāghat wa al-Ta‘bīr – Baina al-Tanzīr wa al-Tatbiq, Dar al-Syuruq: Amman.

## **(b) Rujukan Bukan Arab**

- Ab. Halim Mohamad, (2009). Tahap Komunikasi Dalam Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sarjana Muda Bahasa Arab di IPT Malaysia, *Journal of Islamic and Arabic Education*, 1(1), 2009. ms: 1-14.
- Abdul Halim Tamuri., Nik Mohd Rahimi., Zawawi., Mohd Aderi., Kamarulzaman., Zulkifli, ... Abu Khufafah. (2010). Kajian Pelaksanaan Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab di Sekolah-sekolah Menengah di Bawah Kementerian Pelajaran Malaysia. Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Abdul Rahman Abdullah. (2009). Kompetensi Komunikatif dan Strategi Komunikasi Bahasa Arab di Kalangan Pelajar SMKA di N. Selangor, (Disertasi), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Adams, Marianne Lehr. (1980). Five Coocuring Factors in Speaking Proficiency (Ed). Frith, James R., Measuring Spoken Language Proficiency, USA: Georgetown University.
- Agensi Kelayakan Malaysia, Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. Kerangka Kelayakan Malaysia. Dipetik dari <http://www.mqa.gov.my/> (17/09/2012)
- Ahmad Fahmi Mohd. Samsudin (2011, Sept 14). Atasi nisbah tidak seimbang pelajar lelaki masuk ipt. Utusan Online.
- Ahmad Fikri. (1995). Kaedah dan Teknik Pengajaran Bertutur Bahasa Arab : Satu Kajian di Akademi Islam Universiti Malaya, (Disertasi) , Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Akta Universiti dan Kolej Universiti (AUKU) 1971.
- Anita Vali Mohammadi & Mohammad Sadegh Bagheri. (2011). Relationship Between Emotional Intelligence, Motivation and The Vocabulary Size of EFL Students. Iranian EFL Journal, Vol 7, August 2011, hal 92-119.
- Arshad Abd. Samad. (2004). Essentials of Language Testing for Malaysian Teachers. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Asmah Omar. (2002). Pengenalan. Dalam Za'ba, Ilmu Mengarang Melayu-Edisi Ejaan Rumi Baharu. (ms xvii-xxix). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Azizi Yahya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan. (2010). Menguasai Penyelidikan Dalam Pendidikan-Teori, Analisis & Interpretasi Data. Batu Caves, Selangor: PTS Professional Publishing SDN. BHD.
- Baalbaki, Ramzi Munir. (1990). Dictionary Of Linguistic Terms: English – Arabic with Sixteen Arabic Glosaries, Beirut: Dar el-Ilm Lilmalayin.
- Bahagian Pendidikan Islam-Kementerian Pelajaran Malaysia, j-QAF, Dipetik dari <http://www.bpi.edu.my/v1/index.php/program/j-qaf/67-model-program-j-qaf> (14/09/2012)

- Bahagian Pendidikan Islam-Kementerian Pelajaran Malaysia, Kelas Aliran Agama-KAA, Dipetik dari <http://www.bpi.edu.my/v1/index.php/program/kaa/69-latar-belakang-kaa> (14/09/2012)
- Bahagian Pendidikan Islam-Kementerian Pelajaran Malaysia, SMKA – Sekolah Menengah Kebangsaan Agama, Dipetik dari <http://www.bpi.edu.my/v1/index.php/sekolah-smka-a-sabk/smka> (14/09/2012)
- Bahagian Pendidikan Islam-Kementerian Pelajaran Malaysia, SABK – Sekolah Agama Bantuan Kerajaan, Dipetik dari <http://www.bpi.edu.my/v1/index.php/sekolah-smka-a-sabk/sabk/45-pengenalan-sabk> (14/09/2012)
- Bahagian Pendidikan Jabatan Agama Johor. Sekolah Menengah Agama Negeri (SMAN). Dipetik dari <http://ppajohor.johordt.gov.my/sman.htm> (14/09/2012)
- Bahagian Pendidikan Swasta. Pendidikan Swasta di Malaysia. Dipetik dari <http://www.schoolmalaysia.com/jps/info/pendswasta.htm#1> (14/09/2012)
- Bahagian Pengurusan Kemasukan Pelajar, Jabatan Pengajian Tinggi, Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. Syarat Am Permohonan. Dipetik dari <http://upu.mohe.gov.my/> (14/09/2012)
- Baleghizadeh, Sasan & Golbin, Mohammad. (2010). The Effect of Vocabulary Size on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, Volume 1, Issue 2. Dipetik dari <http://www.edusoft.ro/brain/index.php/libri/article/view/130/321> (15/08/2012)
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 805.
- Barnett, W.S., & Lamy, C.E. (2006). Estimated Impacts of Number of Years of Preschool Attendance on Vocabulary, Literacy and Math skills at Kindergarten Entry. National Institute for Early Education Research. Dipetik dari <http://nieer.org/resources/research/estimated> impacts. pdf (02/11/2014)
- Bauer, L. and Nation, I.S.P. (1993) Word Families. *International Journal of Lexicography* 6, 4: 253-279.
- Bauman, John. (t.t), About the General Service List, Dipetik dari <http://jbauman.com/aboutgsl.html> (14/01/2011).
- Biemiller, Andrew. (2007). The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition. Dipetik dari [www.literacyencyclopedia.ca](http://www.literacyencyclopedia.ca) (05/07/2011)
- Biemiller, Andrew. (2012). The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition (Rev. ed.). *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp. 1-11). London:



Western University. Dipetik dari <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=19> (15/08/2012)

Blazer, Christie. & Romanik, Dale. (2007). Individual Differences in Vocabulary Acquisition. Information Capsule Research Services, Vol 0702, <http://drs.dadeschools.net/InformationCapsules/IC0702.pdf> (10/07/2012)

Breiner-Senders, Karen E. Jr. Pardee Lowe. Miles, John. & Swender, Elvira. (2000). ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking Revised 1999, Foreign Language Annals. Vol33. No 1, hal 13-18.

Brockley, Timothy. (2009). Review of the ACTFL Oral Proficiency Interview. Dipetik dari <http://eslenglishclassroom.com/8-570-1.pdf> (29/07/2012)

Brown, H. Douglas. (2000). Principles of Language Learning and Teaching, 4<sup>th</sup> Edition, New York: Addison Wesley Longman Inc.

Bucci, Hillary Page. (2003). The Value of Likert Scales in Measuring Attitudes of Online Learners, Dipetik dari <http://www.hkadesigns.co.uk/websites/msc/reme/likert.htm> (30/09/2014)

Burstall, Clare & National Foundation for Educational Research in England and Wales (1974). *Primary French in the balance*. NFER, Windsor

Carter, Ronald. (1998). Vocabulary Applied Linguistic Perspectives, Second Edition, London and New York: Routledge.

Carter, Ronald dan McCarthy, Michael. (1995). Vocabulary and Language Teaching, Singapore: Longman Singapore Publishers ( Pte) Ltd.

Catalan, R.M.J (2003). Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies. International Journal of Applied Linguistics, 13(1), 54-77.

Catalan, R. M. J & Gallego M. T. (2005-2008). The Receptive Vocabulary of English Foreign Language Young Learners, Journal of English Studies, Vol 5-6 (2005-2008), 173-191.

Chatham, Robert L. (2004). The Oral Proficiency Interview. The Defense Language Institute. Dipetik dari <http://www.icao.int/icao/en/anb/meetings/IALS/proceedings/PAPERS/9-Chatham.pdf> (20 Jun 2012)

Che Radiah Mezah. (2009). Kesilapan Leksikal Dalam Pembelajaran Bahasa Arab. Serdang: Universiti Putra Malaysia.

Che Radiah Mezah dan Norhayuza Mohammad. (2011). Kosa Kata Arab: Teori & Aplikasi, Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.

- Chua, Yan Piaw. (2006). *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Kaedah Penyelidikan Buku 1*, Kuala Lumpur: The McGraw-Hill Companies.
- Collier, VP. (1988). The Effect Of Age Acquisition Of A Second Language For School, *New Focus*. The National Clearinghouse for Bilingual Education. No 2, Winter 1987-1988. Dipetik dari [www.eric.ed.gov/PDFS/ED296580.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED296580.pdf) (30/03/2011)
- Collier, VP. (1995). *Acquiring A Second Language For School*, Direction in Language and Education, Vol. 1, No. 4, Washington. The National Clearinghouse for Bilingual Education, Dipetik dari [http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1995\\_Acquiring-a-Second-Language-for-School\\_DLE4.pdf](http://www.thomasandcollier.com/Downloads/1995_Acquiring-a-Second-Language-for-School_DLE4.pdf) (30/09/2011)
- Coleman, J.A., (1997). Residence Abroad Within Language Study, *Language Teaching*, 30, 1: 1-20. Dipetik dari <http://ugr.es/~temcu/Recursos/Articulos%20interes/J%20Coleman/Residence%20Abroad%20within%20Language%20studies.pdf> (21/04/2014)
- Cowei, A.P., (1999). *English Dictionaries For Foreign Learners: A History*, New York: Oxford University Press Inc.
- Crabbe, D. and Nation, I.S.P. (1991) [A Survival Language Learning Syllabus For Foreign Travel](#). *System* 19, 3: 191-201.
- Dahab, Mohamed Ibrahim. (1999). *Evaluation of The Arabic Language Integrated Curriculum for Secondary Schools (KBSM)*. (Disertasi). Universiti Kebangsaan Malaysia: Bangi.
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. In C.-M. Marianne, *Teaching English as a Second Foreign Language* (pp. 285-299). United States of America: Heinle & Heinle.
- Decamp, David. (1973). Implicational Scalea And Sociolinguistic Linearity. *Linguistic* 73, 30-43.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, Luc G., & Ryan. R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-345.
- Diploma Pengajian Islam (Syariah), (t.t). Struktur Program, Dipetik dari <http://fai-kuis.4page.info/diploma-pengajian-islam-syariah/> (02/11/2014)
- Dornyei, Zoltan (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. USA: Blackwell Publishing.
- Dumas, L.S. (1999) *Learning a Second Language: Exposing Your Child to a New World of Words Boosts Her Brainpower, Vocabulary & Self-Esteem*. *Child*, February 72, 74. 76-77.

- Ervin-Tripp, Susan M. (1974). Is Second Language Learning Like The First. *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 2, ms 111-127. Dipetik dari [people.ucsc.edu/~ktellez/Ervin-tripp.pdf](http://people.ucsc.edu/~ktellez/Ervin-tripp.pdf) (12/7/2013)
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Falk, Richard. & Kanach, Nancy A. (2000). Globalization and Study Abroad: An Illusion of Paradox. *Frontiers The Interdisciplinary of Study Abroad*, Vol 6-10, hal 155-168.
- Fokus Lima Tahun KISDAR (2002-2007). Bangi: Kolej Islam Selangor Darul Ehsan.
- Foreign Service Institute (FSI). (2013), *Effective Language Learning*, Dipetik dari <http://www.effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty> (4/1/2013)
- Fox C. & Birren JE. (1949). Some Factors Affecting Vocabulary Size in Later Maturity; Age, Education, and Length of Institutionalization. *Journal of Gerontol.* Jan;4(1):19-26. PMID: 18125187 [PubMed - OLDMEDLINE].(29/11/2011)
- Gass, Susan, M. & Selinker, Larry. (1994). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gleason, Jean Berko (2005). *The Development Of Language*. Boston: Allyn & Bacon [Versi Elektronik].
- Golkar, Maryam & Yamimi, Mortaza (2007). Vocabulary, Proficiency and Reading Comprehension. *The Reading Matrix*, Vol. 7, No. 3, hal 88-112.
- Gomleksiz, Memmet Nuri. 2001. The Effects Of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition, *Firat University Journal of Social Science*, Cilt 11, Sayr 2, hal 217-224.
- Goulden, R., Nation, I.S.P. and Read, J. (1990) How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics* 11, 4: 341-363. <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation-pubsdate.aspx#1990> (21/12/2013)
- Gu, Y. (2010). Learning Strategies for Vocabulary Development. *Journal of Reflection on English Language Teaching (RELT)*. Vol 9, No 2, 105-108.
- Gu, Y. (2003), *Vocabulary Learning in second Language: Person, Task, Context & Strategies*, *Teching English as Second or Foreign language (TESL-EJ)*, Vol. 7, No. 2.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679. doi.wiley.com/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x
- Hakuta, Kenji. Butler, Y.G & Witt, Daria. (2000). How Long Does It Take English Learners To Attain Proficiency?, *The University of California Linguistic Minority Research Institute, Policy Report 2000-1*

- Hamdi Abd Hamid. (2010). Pengajaran Kosa Kata di Peringkat Menengah Rendah. (Disertasi), Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Hamzah Hassan. (1997). Perbandingan pengajaran bahasa Arab Tinggi (AALI) dan Bahasa Arab komunikasi: Satu Kajian Kes di Sekolah Menengah Arab. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Hassan Basri Awang Mat Dahan & Zamri Abdul Rahim. (2013). Memartabatkan Pendidikan Islam Dan Bahasa Arab di Malaysia: Satu Usaha Berterusan Yang Tidak Berkesudahan. Prosiding Wacana Pendidikan Islam Ke 9, Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia dan Kolej Universiti Pendidikan Ugama Seri Begawan.
- Hassan Said. (2003). Pengkorporatan Institusi Pendidikan Awam (IPTA). Kertas Kerta Seminar Wawasan Universiti Penyelidikan Malaysia-Indonesia, Genting Highland, Mei 2003.
- Hawatemeh, Ahmad Hassan Raja. (1999). Factors Influencing The Effectiveness Of Teaching Arabic As Foreign Language at The Faderal Government Islamic Higher Secondary Schools in the State of Selangor, Malaysia. (Disertasi). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Hill, Katya & Romich, Barry. (2001). Core Vocabulary and The AAC Permformance Report. Dipetik dari <http://aacinstitute.thaleus.net:8070/Resources/ProductsandServices/PeRT/CoreVocabularyAndTheAACPerformanceReport.html> (21/12/2013)
- Hirsh, D. and Nation, I.S.P. (1992) What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8, 2: 689-696.
- Hu, M. and Nation, I.S.P. (2000) Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13, 1: 403-430.
- Hunt, Alan & Beglar, David. (2005). A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary, *Reading in a Foreign Language*, Vol:7, No.1, 23-59.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist* , Vol. 60, No. 6, 581-592. Doi: 10.1037/0003-066X.60.6.581
- Hyde, J.S & Linn, M.C. (1988). Gender Differences In Verbal Ability: A Meta-Analysis, Paper Presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orlean, April 5-9.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early Vocabulary Growth: Relation Input and Gender. *Development Psychology*, Vol 27, N0 2, 236-248.
- Hwang, K. & Nation, I.S.P. (1995). Where Would General Service Vocabulary Stop and Special Purposes Vocabulary Begin. *System* 23, 1: 35-41 Dipetik dari <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation-pubsdate.aspx#1990> (10/06/20140)

- Institut Pengajian Tinggi Islam Perlis-IPTIP. Program Sijil Tinggi Agama Malaysia (STAM). Dipetik dari <http://portal.iptips.edu.my/graduasi/senarai-program/sijil-tinggi-agama-malaysia-stam.html> (15/09/2012)
- Ismail Muda. (1999). Satu Kajian Penguasaan Bahasa Arab di Kalangan Pelajar Sekolah Menengah Kebangsaan Pengkalan Chepa. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Iwasaki, Junko. (2004). The Acquisition of Japanese as Second Language and Processability Theory: A Longitudinal Study of a Naturalistic Child Learner. (Disertasi). Edith Kowan University, Australia.
- Jurkovic, Violeta, (2006), Vocabulary Learning Strategies in an ESP Context, Scripta Manent, *Journal of Slovene Association of LSP Teachers*, Volume 2 /1, 23-32.
- Kamarul Shukri Mat Teh, Mohamed Amin Embi, Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff, Zamri Mahamod. (2009). A Closer Look at Gender and Arabic Language Strategies Use, *European Journal of Social Sciences*, Vol 9, No. 3, Hlm: 399 407
- Kamarulzaman Abdul Ghani. (2012). Memartabatkan Pendidikan Islam dan Bahasa Arab Kurikulum Agama al-Azhar: Cadangan Pendekatan Pengajaran, Prosiding Wacana Pendidikan Islam Ke 9, Fakulti Pendidikan Universiti Kebangsaan Malaysia dan Kolej Universiti Pendidikan Ugama Seri Begawan, hal: 23-31.
- Kamimoto, Tadimitsu. (1990). An Examination of Nation's (1990) Vocabulary Level Test. [www1.harenet.ne.jp/~waring/vocab/colloquium/tad2001.htm](http://www1.harenet.ne.jp/~waring/vocab/colloquium/tad2001.htm). (10/01/2011).
- Kamus Dewan. 2005. Edisi Keempat, Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Kaseh, Abu Bakar, Sulaiman, N. F., & Rafeai, Z. A. M. (2010). Self-Determination Theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *GEMA Online Journal of Language Studies*, Vol: 10(1) 2010..
- Kementerian Pelajaran Malaysia. Taqwim Sekolah 2012, Dipetik dari <http://www.moe.gov.my/userfiles/file/Perincian%20taqwim%20penggal%20persekolahan%20tahun%202012.pdf> (14/09/2012)
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. (2010). Indikator Pengajian Tinggi 2009-2010. Dipetik dari [http://www.mohe.gov.my/web\\_statistik/indikator\\_pengajian\\_tinggi\\_2009-2010.pdf](http://www.mohe.gov.my/web_statistik/indikator_pengajian_tinggi_2009-2010.pdf) (8 Jun 2014).
- Kerangka Kelayakan Malaysia (MQF)- Titik Rujukan dan Persefahaman Bersama Bagi Kelayakan Pengajian Tinggi di Malaysia. Dipetik dari [http://www.mqa.gov.my/portal2012/dokumen/KERANGKA%20KELAYAKAN%20MALAYSIA\\_2011.pdf](http://www.mqa.gov.my/portal2012/dokumen/KERANGKA%20KELAYAKAN%20MALAYSIA_2011.pdf) (17/09/2012)
- Khoury, G.. Vocabulary acquisition in Arabic as a foreign language: The Root and Pattern Strategy. (Disertasi). Boston University, United States -- Massachusetts.

Retrieved March 16, 2011, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3314036).

Koizumi, Rie. (2005). Relationships Between Productive Vocabulary Knowledge and Speaking Performance of Japanese Learners of English at the Novice Level. (Disertasi). University of Tsukuba, Japan.

Krashen, Stephen D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon Press Inc. Dipetik dari [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html) (4/02/2013)

Lafford, Barbara. A. (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Context on Spanish: Old Assumptions, New Insight and Future Research Direction. In *Selected Proceedings of the 7<sup>th</sup> Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, 1-25. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Larson, J. W. (2000). Testing Oral Language Skills via the Computer, The Computer Assisted Language Instruction Consortium, Vol. 18. No 1 hal 53-66, Dipetik dari <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/583> (30/10/2014)

Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In Nation. (2006). *Learning Vocabulary in Another Language*. (p.145). New York:Cambridge.

Laufer, B. (1996). The Lexical Threshold of Second Language Reading Comprehension: What it is and how it Relates to L1 Reading Ability. *Approaches to second language Acquisition*, 55-62.

Laufer, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary in A Second Language: Same or Different?. *Applied Linguistics*, 19/2, 255-271

Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1).

Laufer, B. & Nation, I.S.P. (1995). Lexical Richness In L2 Written Production. Can It Be Measured?. *Applied Linguistics* 16, 3: 307-322. Dipetik dari <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1995-Laufer-Lexical-richness.pdf> (30/10/2014).

Laws. Keith R. 2004. Sex Differences in Lexical Size Across Semantic Categories, *Personality and Individual Differences* 36. hal: 23–32.



- Lehr, Fran, Osborn, Jean & Hiebert. Elfrieda, H. (2004). A Focus on Vocabulary, Pacific Resources for Education and Learning.
- Levinson, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, England: Cambridge University
- Lewis, J. R. (1995). IBM computer usability satisfaction questionnaires: psychometric evaluation and instructions for use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 7(1), 57-78.
- Lightbown Patsy M. & Spada, Nina, (2011), *How Languages Are Learned*, 3rd edn, China: Oxford University Press.
- Lip, Paul Chi Hong. 2009. Investigating the Most Frequently Used and Most Useful Vocabulary Language Learning Strategies Among Chinese EFL Postsecondary Students in Hong Kong. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol, 6. No, 1, 77-87
- Lin, Jie & Wu, Fenglan. (2003). Differential Performance by Gender in Foreign Language Testing, Annual meeting of NCME in Chicago, Dipetik dari <http://www2.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/ncmepaper.pdf> (10/07/2012)
- Lin, Lu-Fang. (2011). Gender Differences in L2 Comprehension and Vocabulary Learning in the Video-Based CALL Program, *Journal of Teaching and Research*, Vol 2, No. 2, 295-301.
- Linnarud, M. (1986). Lexis in composition: A performance analysis of Swedish learners' written English. Lund: CWK Gleerup.
- Liu Na and Nation, I.S.P. (1985) Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context. *RELJ Journal* 16, 1: 33-4
- Llach, M Pilar Augustin & Gallego, Melania Terrazas. (2009). Examining The Relationship Between Receptive Vocabulary Size and Written Skills of Primary School Learners. *Atlantis: Journal of The Spanish Association of Anglo-American Studies* 31.1, hal: 129-147
- MacIntyre, Peter D., Baker, Susan C., Clement, Richard., & Donovan, Leslie A. (2003). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. In Dornyei, Z., *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications* (pp. 137-165). USA: Blackwell Publishing.
- Maimun Aqsha Lubis, Zaffi Alias, Md Yusoff Daud & Hamdan Arman al-Banjari. (2013). *Pelaksanaan Mata Pelajaran Bahasa Arab Dalam Kurikulum Bu'uth al-Azhari Di Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan: Satu Tinjauan Awal*. Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 9 Peringkat Serantau, Bandar Seri Begawan.
- Malabonga, Valerie. A. & Kenyon, Dorry M. (1999). Multimedia Computer Technology and Performance-Based Language Testing: A Demonstration of Computerized

Oral Proficiency Instrument (COPI). Dipetik dari <http://www.aclweb.org/anthology-new/W/W99/W99-0404.pdf> (29/07/2012)

Mat Taib Pa, (2007). *Dasar-dasar Umum Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia*, (Ed). Mohd Rosdi Ismail & Mat Taib Pa. Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab di Malaysia. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

McCarus E.N and Rammuny R.M. (1968). *Word Count of Elementary Modern Literary Arabic Textbooks*. Michigan University: Ann Arbor Center for Research on Language Behavior.

McCarthy, Micheal. (1992). *Vocabulary*. Hong Kong: Oxford University Press.

McKeown, M. G., and I. L. Beck. (2004). *Direct and Rich Vocabulary Instruction. Vocabulary Instruction*, (eds) J. F. Baumann and E. J. Kame'enui, 13-27. New York: Guilford Press.

McIntosh, Cameron N. & Noels, Kimberly A. (2004). *Self Diterminated Motivation for Language Learning: The Role of Need for Cognition and Language Learning Strategies*. Dipetik dari [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/mcintosh2.htm#\\_edn1](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/mcintosh2.htm#_edn1) (2/11/2014).

Meara, PM. (1980). *Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning. Language Teaching and Linguistics: Abstract* 13, 4, 221-246.

Meara, PM. (1996). *The Dimensions of Lexical Competence*. This paper first appeared in: G Brown, K Malmkjaer & J Williams (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 35-53. [Versi elektronik]

Meara, PM (2001). *The Importance of an Early Emphasis on L2 Vocabulary*, Dipetik dari <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/95/feb/meara.htm>

Meara, PM & Alcoy, Juan Carlos Olmos (2010). *Words as Species: An Alternative Approach to Estimating Productive Vocabulary Size*. *Reading in a Foreign Language*, Vol: 22, No 1, pp222-236.

Mehring, JG. (2005), *Developing Vocabulary in Second Language Acquisition: From Theories to the Classroom*, <http://www.hpu.edu/CHSS/LangLing/TESOL/ProfessionalDevelopment/200680TWPfall06/03Mehring.pdf> (5/10/2010)

Maik Gibson. "Implicational Scale." *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Managing Editors Online Edition: Lutz Edzard, Rudolf de Jong. Brill Online, 2015. Dipetik dari <http://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopedia-of-arabic-language-and-linguistics/implicational-scale> EALL\_COM\_vol2\_0045> (13 July 2015)

Miles, Richard. 2004. *Evaluating The Use Of L1 In The English Language Classroom*, (Disertasi). University of Birmingham: United Kingdom.



[elektronik]<http://www.bhamlive.bham.ac.uk/Document/collegeartslaw/cels/essays/matefltesldissertations/Milesdiss.pdf> (2/09/2013)

- Mizumoto, Atsushi, & Takeuchi, Osamu. (2008). Exploring The Driving Forces Behind TOEIC Scores: Focusing On Vocabulary Learning Strategies, Motivation and Study Time. *JACET Journal* 46, 17-32.
- Mohd. Sahandri Gani Hamzah, Reza Kafipour, Saifuddin Kumar Abdullah. (2009). Vocabulary Learning Strategies of Iranian Undergraduate EFL Students and Its Relation to Their Vocabulary Size. *European Journal of Social Sciences*. Vol 11, No 1, 30-50
- Mokhtar Ismail, (2011). *Kaedah Penyelidikan Kuantitatif Dalam Pendidikan*, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd. Zaki Abd. Rahman & Che Radiah Mezah. (2010). *Ciri-ciri Bahasa Arab Fonologi, Morfologi & Sintaksis*, Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Muhamadul Bakir Hj Yaakub, 2007, Teaching Arabic as Second Language: An Evaluation of Key Word Method Effectiveness, *Jurnal Teknologi, Universiti Teknologi Malaysia*, 46(E), Jun 2007, ms: 61-72.
- Muhammad Rozman Abdullah. (2003). *Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab : Satu Kajian Kes. (Disertasi)*. Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Murphy, Elizabeth. (t.t), The Relationship of Starting Time and Cumulative Time to Second Language Acquisition and Proficiency, Dipetik dari [www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win21/murphy.htm](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win21/murphy.htm) (21/10/2014)
- Nacera, Anber. (2010). Languages learning strategies and Vocabulary Size, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Volume 2 (2010) ms 4021-4025, Elsevier Ltd.
- Nakatake, Maiko. (2011). The relationship Between Vocabulary Size and The knowledge of Lexical Choice of Japanese Learners of English. Dipetik dari <http://repository.dl.itc.utokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/52652/1/lis00909.pdf> [ 26/05/2014]
- Nakayama, Akira. Heffernan, Neil. Matsumoto Hiroyuki. & Hiromori, Tomohito. (2012). The Influence of Goal Orientation, Past Language Studies, Overseas Experiences and Gender Differences on Japanese EFL Learners, Beliefs, Anxiety and Behaviors, *Apples-Journal of Applied Language Studies*, Vol 6, 2 (2012), hal 19-39 Centre for Applied Language Studies, dipetik dari <http://www.apples.jyu.fi/Articlefile/download/258>, (02/09/ 2013).
- Nathesan. S. (2011). *Leksikon: Kosa Kata Bahasa*, Dewan Bahasa Ogos 2011, Jilid 11 Bil. 08, Dewan Bahasa dan Pustaka, Kuala Lumpur.
- Nation, I.S.P. (1974) Techniques for Teaching Vocabulary. *English Teaching Forum* 12, 3: 18-21.

- Nation, I.S.P. (1980) Strategies For Receptive Vocabulary Learning. *Guidelines* 3: 18-23. RELC Journal, <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation-pubsdate.aspx#1990>
- Nation, I.S.P. (1982) Beginning To Learn Foreign Vocabulary: A Review Of The Research. *RELC Journal* 13: 14-36.
- Nation, I.S.P. (1983). Learning Vocabulary. *New Zealand Language Teacher* 9, 1: 10-11.
- Nation, I.S.P. (1983a). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines* 5, 1: 12-25. Dipetik dari <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation-pubsdate.aspx#1980> (10/10/2011)
- Nation, I.S.P. (1990). Teaching and Learning Vocabulary, New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (1993) Measuring readiness for Simplified Material: A Test of the First 1,000 Words of English. In M.L.Tickoo (ed) *Simplification: Theory and Application*. RELC Anthology Series No 31: 193-203. [24.4] [www.er.uqam.ca/nobel/r21270/levels](http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/levels)
- Nation, I.S.P. (1993a) Measuring Learner's Present Level of Vocabulary – Vocabulary Resources Booklet, [www.victoria.ac.nz/lals/resources](http://www.victoria.ac.nz/lals/resources)
- Nation, I.S.P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006). How Large Vocabulary Is Needed For Reading. *The Canadian Modern Language Review*, 63, (1), hal 1-12.
- Neil, James. (2011). Unit Satisfaction Survey. Dipetik dari <http://ucspace.canberra.edu.au/display/~s613374/Unit+Satisfaction+Survey> (30/09/2014)
- Nemati, A. (2011). Proficiency and Size of Receptive Vocabulary: Comparing EFL and ESL Environments. *Crown Research in Education* , 11-17.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish As A Second Language: Learner's Orientation and Perceptions of Their Teachers Communication Style. (Ed). Dornyei, Zoltan (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. USA: Blackwell Publishing.
- Noels, K.A, Pelletier, Luc G. Clement, Richard, & Vallerand, Robert J. (2003). Why Are You Learning second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. (Ed). Dornyei, Zoltan (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications*. USA: Blackwell Publishing.
- Norhayuza Mohamad. (2006). Penggunaan Strategi Pemetaan Semantik Dalam Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

- Noorizah Mohd. Noor & Zaini Amir, (2009), Exploring the Vocabulary Learning Strategies of EFL Learners, *Proceeding Language and Culture: Creating and Fostering Global Communities*, 7<sup>th</sup> International Conference, UKM, 5-6 May 2009.
- Nuraihan Mat Daud, Nafi @ Hanafi Dollah, & Badri Najid Zubir. (2003). Linguistics Dictionary, English –Arabic, Arabic-English. Kuala Lumpur: A.s Noordeen.
- Nurul Hudani Md. Nawawi & Balan Rathnakrishnan. (2010). Motivasi Dalam Pembelajaran. Universiti Malaysia Sabah: Sabah.
- Othman Mohamed, (2001) Penulisan Thesis dalam Bidang Sain Sosial Terapan, Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Old, Susan R. (2009). The Keyword Method Applied to Root-Learning of Vocabulary. Dipetik dari <http://clearing.missouriwestern.edu/manuscripts/282.php> (4/02/2013)
- Olmos, Carmen. (2009). An Assessment of the Vocabulary Knowledge Of Students In The Final Year Of secondary Education. Is Their Vocabulary Extensive Enough?, *International Journal of English Studies (IJES)*, University of Murcia, Special Issue, 2009, ms. 73-90.
- Osman Khalid. (1993) Pengajian Bahasa Arab di Sekolah-sekolah dan Pusat Pengajian Tinggi di Malaysia dlm Ismail ab. Rahman, Abdul Azizi@Ahmad Mohammad & Mohd Yasin Muda- *Isu-isu pendidikan Islam di Malaysia: Cabaran dan Harapan* Percetakan Yayasan Islam Terengganu Sdn Bhd.
- Pemuda Umno Malaysia. Fakta Pendidikan: Sekolah Agama Rakyat (SAR) – Persoalan dan Jawapan. Dipetik dari <http://www.pemudaumno.org.my/> (17/09/2012)
- Peperiksaan Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia (STPM)-Syariah: Sukatan Pelajaran dan Kertas Soalan Contoh. Majlis Peperiksaan Malaysia. Dipetik dari <http://www.mpm.edu.my/documents/10156/8f014d0a-6f09-4e57-aad0-b553801ce41a> (29/11/2014).
- Peperiksaan Sijil Tinggi Persekolahan Malaysia (STPM)-Usuluddin: Sukatan Pelajaran dan Kertas Soalan Contoh. Majlis Peperiksaan Malaysia. Dipetik dari <http://www.mpm.edu.my/documents/10156/f2f48bd0-d301-42f8-86c6-40923730dc5f> (29/11/2014).
- Pringprom, Preawpan & Obchuae, Bupha (2011) Relationship Between Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Proceeding 2<sup>nd</sup> International Conference of The Foreign Language Learning and Teaching*.
- Program Sijil Tinggi agama Malaysia (STAM), Dipetik dari <http://portal.iptips.edu.my/index.php/kemasukan/senarai-program/sijil-tinggi-agama-malaysia-stam.html>, (19/03/2014).
- Pujol, Immaculada Mirapeix. (2008). The Influence Of Age On Vocabulary Acquisition in English as Foreign Language, Universitat de Barcelona.

- Pusat Asasi, KUIS, Dipetik dari [http://www2.kuis.edu.my/pusatasasi/?page\\_id=105](http://www2.kuis.edu.my/pusatasasi/?page_id=105) (27/1/2015)
- Pusat Pendidikan al-Amin. Program Pendidikan PPAA. Dipetik dari [http://www.al-amin.edu.my/index.php?option=com\\_content&view=article&id=112&Itemid=127](http://www.al-amin.edu.my/index.php?option=com_content&view=article&id=112&Itemid=127) (14/09/2012)
- Read, J. (2000). *Assesing Vocabulary*. Eds. Alderson, J.C. & Bachman, L.F. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Ridzuan Mat Yusof, (2006), *Amalan Pengajaran Perbendaharaan Kata di Kalangan Guru Bahasa Arab Negeri Pahang*. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Rickford, John R. (2002). *Implicational Scales*. Dalam *Handbook of Language Variation and Change*. Ed. JK Chambers, P. Trudgill & N. Seiling. 142-167, Blackwell, Maddon & Oxford.
- Rosni Samah. (2013). *Kaedah Pengajaran Kosa Kata Bahasa Arab Untuk Pelajar Bukan Arab*. Nilai, Penerbit USIM.
- Rua, P. L. (2006). *The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Intergrative Approach*. *Porta Linguarium* 6, (pp. 99-114).
- Rusniza Mohammad, (1998), *Kemahiran Pengajaran Bahasa Arab - Satu Kajian Khusus di Sekolah-sekolah Agama Negeri Kelantan*. (Disertasi). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Sabri Zain. (t.t). *Sejarah Melayu : A history of The Malay Peninsula*, Dipetik dari <http://www.sabrizain.org/malaya/malays.htm> (12/10/2013).
- Saedah Siraj, Zainun Ishak, & Tunku Mohani Tunku Mokhtar. (1996) *Motivasi Dalam Pendidikan*. Kuala Lumpur: Utusan
- Said Deraman, (2006), *Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa Arab Berbantuan Komputer: Persepsi Guru-guru Bahasa Arab di Daerah Hulu Langat*. (Disertasi). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Saifuddin Hussin. (2002). *Penguasaan Perbendaharaan Kata Bahasa Arab di Kalangan Pelajar-pelajar Tingkatan Tiga : Satu Kajian Kes di Sekolah Menengah Kebangsaan (Agama) Negeri Melaka*. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Schmitt, Norbert. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*, United States of America: Cambridge University Press.
- Sener, Sabriye. (t.t), *The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size of Turkish EFL Students*, Canakkale Onsekiz Mart University, Dipetik dari [http://yadem.comu.edu.tr/3rdELTKonf/spkr\\_sabriye\\_sener.htm](http://yadem.comu.edu.tr/3rdELTKonf/spkr_sabriye_sener.htm) (1 /4/ 2011)
- Sidek Mohd Noah. (2002). *Rekabentuk Penyelidikan: Falsafah, Teori dan Praktis*, Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.

- Singleton, D. M. (1989). *Language Acquisition The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Singleton, D. M. (1995). Introduction: A Critical Look at The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research, (Eds) Singleton David & Lengyel Zsolt, *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Snow, Catherine E. & Hoefnagel-Hohle. (1978). The Critical Period For Language Acquisition: Evidences from Second Language Learning. *Child Development*, Vol 49, No. 4, Hal 1114-1128.
- Stæhr, Lars Stenius (2009). Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension In English As A Foreign Language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, pp 577-607 doi:10.1017/S0272263109990039
- Staehr, Lars Stenius, (2008). Vocabulary Size and skills of Listening, Reading and Writing, *Language Learning Journal*, v36 n2 Dec 2008 p139-152
- Stanchfield, J.M. (1971). Development of Pre-Reading Skills in an Experimental Kindergarten Programme. *The Reading Teacher*, Vol 24, No 8 (May 1971), hal: 699-701. Dipetik dari <http://www.jstor.org/stable/20196584> (29/01/2015).
- Stansfield, C.W. (1993). An Approach to Performance Testing of Oral Language Proficiency for Bilingual Education Teacher Certification. Dalam *Proceedings of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues, Vol. 1* (pp. 187-216).
- Stansfield, C.W. (1989), *Simulated Oral Proficiency Interview*, Washington, Center For Applied Linguistics. (ERIC Clearinghouse of Languages and Linguistics Washington, ED 317036)
- Sohair Abdel Moneim Sery, (1990), Satu Tinjauan Tentang Masalah-masalah Pengajaran Matapelajaran Bahasa Arab Di Sekolah-sekolah Menengah Agama di Malaysia. (Latihan Ilmiah). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Su Li. 2010. *Vocabulary Learning Beliefs, Strategies and Language Learning Outcomes: A study of Chinese Learners of English in Higher Vocational Education*, Auckland University of Technology.
- Suraya Zainal Abidin, (2007), *Vocabulary Learning Strategies of ESL Learners*. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Sutarsyah, C., Nation, I.S.P. and Kennedy, G. (1994) How useful is EAP Vocabulary for ESP? A Corpus Based Case Study. *RELJ Journal* 25, 2: 34-50.
- Tarmizi Ahmad. (1997). *Pengajaran dan pembelajaran kemahiran bertutur Bahasa Arab : Satu Kajian Kes di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama*. (Disertasi). Universiti Malaya, Kuala Lumpur .
- Takac, Visnja Pavicic. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Texas Education Agency. (2002). Promoting Vocabulary Development, Components of Effective Vocabulary Instruction. Texas.
- Tucker, Shahnnon. (2007). Using Remark Statistics for Test Reliability and Item Analysis.
- United Nation, Rules of Procedures – VIII. Languages (Rules 51-57), Dipetik dari <http://www.un.org/en/ga/about/ropga/index.shtml>, (18/03/ 2011).
- Vallerand, R. J. (1997). Toward Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivaviton. Dalam M. P. Zanna (Ed), Advances in Experimental Social Psychology. (Vol. 29, hal: 271-360), San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J. Pelletier, L.G., Blais, M.R, Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education. Educational and Psychology Measurement, 52, 1003-1007.
- Vallerand, R. J. Pelletier, L.G., Blais, M.R, Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On The Assessment of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. Educational and Psychology Measurement, 53, 159-172.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Instrinsic, Extrinsic and Amotivational Styles As Predictors of Behaviour; A Prospective Study. Journal of Personality, 60 (3), 599.
- Vallete, Rebecca M. (1977). Modern Language Testing. Edisi kedua. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wan Mohd Abrisam, (2002). Tinjauan Sikap Pelajar Terhadap Matapelajaran Bahasa Arab Komunikasi Di Sekolah-sekolah Daerah Machang Kelantan. (Disertasi). Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.
- Wan Azura Wan Ahmad dan Lubna Abd. Rahman, (2007), Bahasa Arab Bahasa Ilmu, PEMIKIR, Bil. 50, hal: 195-210.
- Washington, DC: US Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. Dipetik dari [http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE019298/An Approach to Performance.pdf](http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE019298/An_Approach_to_Performance.pdf) (29/07/2012)
- Williamson, G. (2009) *Lexical Density* . Dipetik dari <http://www.speech-therapy-information-and-resources.com/lexical-density.html> (31.01.2010).
- Yilmaz, K. (2011). The cognitive perspective on learning: Its theoretical underpinnings and implications for classroom practices. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* , 84(5), 204-212. doi:10.1080/00098655.2011.568989

- Yough, M & Anderman, Eric. (2009). Goal Orientation Theory, Dipetik dari <http://www.education.com/reference/article/goal-orientation-theory/#> (02/11/2014)
- Waring, R. and Nation, I.S.P. (1997). Vocabulary Size, Text Coverage, and Word Lists. In *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). Cambridge University Press, Cambridge: 6-19 [Versi Elektronik]
- Wei, W. (2009). Gender Differences in Reading Comprehension For Chinese Secondary School Students. Seminar Research Paper Presented to Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville.
- Zaa'ba, (2002). Ilmu Mengarang Melayu - Edisi Ejaan Rumi Baharu, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Zahari Awang. (2014). Melayu dan Nusantara-Kejayaan Lampau, Kini dan Esok. Kuala Lumpur: Mohd Zahari Awang.
- Zhang, Baicheng. (2009). FL Vocabulary Learning of Undergraduate English Majors in Western China: Perspective, Strategy Use and Vocabulary. *English Language Teaching*, Vol: 2. No. 3. 178-185.
- Zulkifley Hamid. (1994). Pembelajaran dan Pengajaran Bahasa, Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.



**Lampiran 1: Jumlah Pelajar Sarjana Muda Pengajian Islam & Bahasa  
Arab, Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) Sesi 1 2012/2013**

**SELANGOR INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY COLLEGE (SIIUC)  
REGISTERED STUDENTS STATISTIC  
SESSION I 2012/2013**

S2	BT01	BT02	BT03	BT04	BT05	IS12	IS13	IS14	IS15	IS16	IS18
SEM 1	18	25	33	6	20	45		47		27	28
SEM 2	42	23	41	4	16	22	6	8	6	6	15
SEM 3	46	14	22	1	19	47	6	41		3	31
SEM 4	71	42	10	1	8	19	5	17			6
SEM 5	40	20	22		14	68	1	39	6	10	61
SEM 6	101	11	4	2	12	22	2	7		4	9
SEM 7	71	5	9	3	8	13	5	12	2	7	9
SEM 8	94					3	1	2	1	3	3
SEM 9	13					7				7	5
SEM 10	2					1					1
SEM 11										2	
JUMLAH	498	140	141	17	97	247	26	173	15	69	168

S3	BC01	BC02	BC03	CS41	IS11	IS43
SEM 1	19	16	5	11		27
SEM 2	14	18		5	4	1
SEM 3	7	1	2	15	5	8
SEM 4	11	21		15	2	2
SEM 5	31	9	1	47	9	27
SEM 6	45	16	6	5	2	8
SEM 7	7	1		6		5
SEM 8	1			1		
SEM 10			1	2		
JUMLAH	135	82	15	107	22	78

S4	BT01	BT02	BT03	MS36	MS38	MS39
SEM 1				68	12	15



**Lampiran 2: Surat Kebenaran Melakukan Kajian di Fakulti Bahasa  
Moden & Komunikasi KUIS**

Abdul Razif Bin Zaini,  
Fakulti Bahasa & Komunikasi,  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor,  
Bandar Seri Putra, Selangor.

27 Mac 2012

Dekan,  
Fakulti Bahasa & Komunikasi,  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor,  
Bandar Seri Putra, Selangor.

Tuan,  
Kebenaran Menjalankan Kajian

Saya seperti nama di atas, calon pengajian di peringkat doktor falsafah Universiti Malaya, Kuala Lumpur dengan ini ingin mengemukakan kebenaran menjalankan penyelidikan di fakulti pengajian tuan.

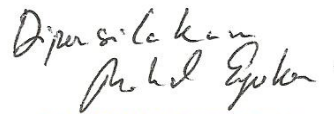
Untuk makluman pihak tuan, bentuk kajian saya adalah kajian lapangan dan memerlukan sebilangan responden yang terdiri daripada pelajar-pelajar dan beberapa orang pensyarah dari dua fakulti di KUIS, iaitu Fakulti Bahasa & Komunikasi dan Akademi Islam.

Tempoh pengumpulan data bagi penyelidikan tersebut dijangka berlangsung dari April 2012 sehingga Ogos 2012 menerusi lima instrumen iaitu ujian kosa kata, ujian lisan, borang soal selidik, pemerhatian kuliah dan temubual. Pengumpulan data yang dibuat meliputi kajian rintis dan kajian sebenar.

Oleh yang demikian, besarlah harapan saya sekiranya pihak tuan dapat mempertimbangkan permohonan ini dan memberikan kerjasama yang sewajarnya bagi melicinkan perjalanan kajian. Saya bertanggungjawab di atas segala maklumat yang diperolehi dan akan menjamin kerahsiaannya.

Sekian, terima kasih.

Yang benar,  
  
Abdul Razif Bin Zaini

  
**DR. MOHAMAD SYUKRI ABDUL RAHMAN**  
DEKAN  
FAKULTI BAHASA MODEN & KOMUNIKASI  
KOLEJ UNIVERSITI ISLAM ANTARABANGSA SELANGOR

### Lampiran 3: Surat Kebenaran Melakukan Kajian Akademi Islam, KUIS

Abdul Razif Bin Zaini,  
Fakulti Bahasa & Komunikasi,  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor,  
Bandar Seri Putra, Selangor.

27 Mac 2012

Dekan,  
Akademi Islam,  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor,  
Bandar Seri Putra, Selangor.

Tuan,  
Kebenaran Menjalankan Kajian

Saya seperti nama di atas, calon pengajian di peringkat doktor falsafah Universiti Malaya, Kuala Lumpur dengan ini ingin mengemukakan kebenaran menjalankan penyelidikan di fakulti pengajian tuan.

Untuk makluman pihak tuan, bentuk kajian saya adalah kajian lapangan dan memerlukan sebilangan responden yang terdiri daripada pelajar-pelajar dan beberapa orang pensyarah dari dua fakulti di KUIS, iaitu Fakulti Bahasa & Komunikasi dan Akademi Islam.

Tempoh pengumpulan data bagi penyelidikan tersebut dijangka berlangsung dari April 2012 sehingga Ogos 2012 menerusi lima instrumen iaitu ujian kosa kata, ujian lisan, borang soal selidik, pemerhatian kuliah dan temubual. Pengumpulan data yang dibuat meliputi kajian rintis dan kajian sebenar.

Oleh yang demikian, besarlah harapan saya sekiranya pihak tuan dapat mempertimbangkan permohonan ini dan memberikan kerjasama yang sewajarnya bagi melicinkan perjalanan kajian. Saya bertanggungjawab di atas segala maklumat yang diperolehi dan akan menjamin kerahsiaannya.

Sekian, terima kasih.

Yang benar,  
  
Abdul Razif Bin Zaini

\* Di harap kepada semua KJ AI  
dapat memberi kerjasama utk  
mendapatkan maklumat dari  
Us Razif FBmk.

#### Lampiran 4: Surat Kebenaran Menggunakan Kemudahan

Abdul Razif Bin Zaini,  
Fakulti Bahasa & Komunikasi,  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor,  
Bandar Seri Putra, Selangor.

23 Julai 2012

Ketua,  
Bahagian Teknologi Maklumat,  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor,  
Bandar Seri Putra, Selangor.



Tuan,  
Kebenaran Menggunakan Makmal Bagi Tujuan Kajian

Saya seperti nama di atas, calon pengajian di peringkat doktor falsafah Fakulti Bahasa & Linguistik Universiti Malaya, Kuala Lumpur dengan ini ingin mengemukakan kebenaran menggunakan makmal bagi tujuan.

Untuk makluman pihak tuan, bentuk kajian saya adalah kajian lapangan dan kajian ini memerlukan proses rakaman jawapan 360 responden yang terdiri daripada pelajar dari Fakulti Bahasa & Komunikasi dan Akademi Islam menerusi komputer.

Setelah meninjau kesesuaian makmal dan kelengkapan yang diperlukan, makmal bahasa 2 didapati tempat paling sesuai untuk menjalankan proses rakaman tersebut. Kelengkapan yang bakal digunakan secara khusus adalah KOMPUTER, MIKROFON dan HEADSET. Manakala perisian yang diperlukan adalah perisian asas dalam Windows iaitu SOUND RECORDER dan Media Player. Tempoh pengumpulan data bagi penyelidikan tersebut dijangka berlangsung sepanjang semester pengajian sesi 1 2012/2013 dijangka sehingga sehingga Oktober 2012 meliputi kajian rintis dan kajian sebenar.

Oleh yang demikian, besarlah harapan saya sekiranya pihak tuan dapat mempertimbangkan permohonan ini dan memberikan kerjasama yang sewajarnya bagi melicinkan perjalanan kajian. Saya bertanggungjawab di atas segala kelengkapan dan akan menjamin keselamatannya sepanjang tempoh kajian.

Sekian, terima kasih.

Yang benar,

  
Abdul Razif Bin Zaini

*Diluluskan dengan  
syarat tidak bertindih  
dengan jadual PEP  
sedia ada.*

  
RUSMIHA BINTI OTHMAN  
Pegawai Sistem Maklumat  
Ketua Bahagian Teknologi Maklumat  
Pejabat Pendaftar  
Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor

## Lampiran 5: Senarai Program Sarjana Muda di Institusi Pengajian Tinggi Islam Negeri

INSTITUSI	SARJANA MUDA
<b>KUIS, SELANGOR</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sarjana Muda Syariah dengan Undang-undang</li> <li>2. Sarjana Muda al-Quran dan al-Sunnah dengan Komunikasi</li> <li>3. Sarjana Muda Usuluddin dengan Multimedia</li> <li>4. Sarjana Muda al-Quran dan al-Qiraat</li> <li>5. Sarjana Muda Dakwah dengan Pengurusan Sumber Insan</li> <li>6. Sarjana Muda Bahasa Arab sebagai Bahasa Kedua</li> <li>7. Sarjana Muda Bahasa Arab (Terjemahan)</li> </ol>
<b>INSANIAH, KEDAH</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sarjana Muda B. Arab</li> <li>2. Sarjana Muda Usuluddin</li> <li>3. Sarjana Muda Syariah</li> <li>4. Sarjana Muda Pengajian Tahfiz al-Quran dan al-Qiraat</li> </ol>
<b>KUISAS, PERAK</b>	TIADA
<b>KIPSAS, PAHANG</b>	TIADA
<b>KIAS, KELANTAN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sarjana Muda Usuluddin</li> <li>2. Sarjana Muda Syariah (Program Berkembar dengan KUIN)</li> </ol>
<b>JAIPETRA, KELANTAN</b>	TIADA
<b>KITAB, P. PINANG</b>	TIADA
<b>KUIM, MELAKA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sarjana Muda Pengurusan dan Pembangunan Islam</li> </ol>
<b>MARSAH, JOHOR</b>	TIADA
<b>IPTIP, PERLIS</b>	TIADA

## **Lampiran 6: Borang Soal Selidik (Bah. A, B, C & D)**

### *PENGUASAAN KOSA KATA BAHASA ARAB*

### *DI KALANGAN PELAJAR MELAYU*

### *KOLEJ UNIVERSITI ISLAM ANTARABANGSA SELANGOR*

## **SOAL SELIDIK PELAJAR**

### **TUJUAN KAJIAN**

Kajian ini dijalankan sebagai satu usaha menambahbaik dan memperkasa sistem pendidikan bahasa Arab di Kolej Universiti Islam Antarabangsa Selangor (KUIS) khususnya dan Malaysia amnya. Ia bertujuan mengukur tahap penguasaan kosa kata bahasa Arab dalam kalangan pelajar-pelajar Melayu yang menjadi peramal kepada penguasaan kemahiran berbahasa pelajar terutama aspek lisan. Kajian diharap dapat membantu pelajar dalam memperkukuh kemahiran berbahasa Arab sebagai aset berharga yang perlu dimiliki oleh graduan jurusan Pengajian Islam dan Bahasa Arab kelak.

### **PANDUAN MENGISI BORANG SOAL SELIDIK INI:**

- 1- Borang soal selidik ini **BUKAN** soalan ujian.
- 2- Semua maklumat yang dinyatakan **ADALAH RAHSIA**.
- 3- Borang soal selidik ini mempunyai **EMPAT BAHAGIAN** iaitu **A, B, C, dan D**.
- 4- Sila jawab **SEMUA** pernyataan yang diberikan
- 5- Sila jawab dengan **JUJUR** dan **IKHLAS** berdasarkan kepada pandangan dan pengalaman anda yang sebenar.

Segala kerjasama yang diberikan oleh anda amatlah dihargai dan diucapkan terima kasih.

### **Penyelidik:**

Abdul Razif Zaini (THA 090020)  
Calon Ijazah Doktor Falsafah,  
Fakulti Bahasa & Linguistik,  
Universiti Malaya, Kuala Lumpur.

## Lampiran 6: Sambungan

### BAHAGIAN A: LATAR BELAKANG PELAJAR

**ARAHAN:** Sila tulis maklumat anda pada ruangan yang disediakan ATAU tandakan (✓) di dalam kotak yang sesuai

1. Nama IPTA/IPTS: KUIS

2. Jantina:                      Lelaki                      ☐  
   Perempuan                      ☐

3. Umur                      \_\_\_\_\_ Tahun

4. Bidang Pengajian :    SM. Syariah dgn Undang-undang                      ☐  
   SM.al-Quran & al-Sunnah dgn Komunikasi                      ☐  
   SM. Usuluddin dgn Multimedia                      ☐  
   SM. Al-Quran & al-Qiraat                      ☐  
   SM. Dakwah dgn Pengurusan S.insan                      ☐  
   SM. B. Arab sbg Bahasa Kedua (BASL)                      ☐  
   SM. B. Arab (Terjemahan)                      ☐  
   Lain-lain                      ☐  
   (Nyatakan: \_\_\_\_\_ )

5. Semester Pengajian: Semester 1                      ☐  
   Semester 2                      ☐  
   Semester 3                      ☐  
   Semester 4                      ☐

6. Latar belakang keluarga: Bandar                      ☐  
   Luar Bandar                      ☐

7. Anggaran pendapatan keluarga:                      ☐  
   RM 0 – RM 1000                      ☐  
   RM 1001 – RM 2000                      ☐  
   RM 2001 – RM 3000                      ☐  
   RM 3001 – RM 4000                      ☐  
   RM 4001 dan ke atas                      ☐

**BAHAGIAN B: LATAR BELAKANG PERSEKOLAHAN PELAJAR**

1. Di peringkat manakah anda mempelajari bahasa Arab secara formal?  
(Boleh menanda lebih dari satu)

		Aliran Kebangsaan	Aliran Agama
Tadika	(4 – 6 tahun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sekolah Rendah	(7 – 9 tahun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sekolah Rendah	(10-12 tahun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sekolah Menengah	(13 – 15 tahun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sekolah Menengah	(16 – 17 tahun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pra Universiti	(18 – 20 tahun)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Aliran sekolah di peringkat menengah:

Sek. Men. Kebangsaan Agama ( <b>SMKA</b> )	<input type="checkbox"/>
Sek. Men. Agama Negeri ( <b>SMAN</b> )	<input type="checkbox"/>
Sek. Men. Agama Bantuan Kerajaan ( <b>SABK</b> )	<input type="checkbox"/>
Sek. Men. Kebangsaan (Kelas Aliran Agama- <b>KAA</b> )	<input type="checkbox"/>
Sek. Men. Agama Swasta( <b>SMAS</b> )/ Rakyat ( <b>SMAR</b> )	<input type="checkbox"/>

Nyatakan nama sekolah dan negeri: \_\_\_\_\_ -  
\_\_\_\_\_

3. Berapakah anggaran tempoh keseluruhan anda mempelajari bahasa Arab dari mula hingga kini?

Kurang dari 2 tahun	<input type="checkbox"/>
3 hingga 5 tahun	<input type="checkbox"/>
6 hingga 8 tahun	<input type="checkbox"/>
9 hingga 11 tahun	<input type="checkbox"/>
12 hingga 14 tahun	<input type="checkbox"/>
Lebih dari 15 tahun	<input type="checkbox"/>

4. Apakah sijil yang anda miliki bagi tujuan melanjutkan Pengajian di peringkat ijazah sarjana muda?

Sijil Tinggi Pelajaran Malaysia ( <b>STPM</b> )	<input type="checkbox"/>
Sijil Tinggi Agama Malaysia ( <b>STAM</b> )	<input type="checkbox"/>
<b>Asasi / Matrikulasi</b>	<input type="checkbox"/>
<b>Diploma</b> (Nyatakan institusi: _____)	<input type="checkbox"/>
Lain-lain (Nyatakan): _____	<input type="checkbox"/>

5. Pernahkah anda mengikuti mana-mana kursus bahasa Arab di luar negara?

Tidak	<input type="checkbox"/>
Ya	<input type="checkbox"/>
( Jika ya, nyatakan kursus & negara: _____ )	

## Lampiran 6: Sambungan

### BAHAGIAN C: MOTIVASI PELAJAR MEMPELAJARI BAHASA ARAB

**Gunakan skala berikut bagi menentukan kecenderungan terhadap sebab-sebab anda mempelajari bahasa Arab.**

1	2	3	4	5	6	7
Sangat Tidak Setuju	Tidak setuju	Agak Tidak setuju	Sederhana	Agak Setuju	Setuju	Sangat Setuju

#### MENGAPA ANDA MEMPELAJARI BAHASA ARAB ?

1. Kerana ia adalah kehendak ibubapa/keluarga saya.	1	2	3	4	5	6	7
2. Kerana saya mendapat kepuasan apabila dapat mempelajari bahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7
3. Kerana saya ingin menjadi individu yang mampu menguasai lebih dari satu bahasa	1	2	3	4	5	6	7
4. Kerana penyampaian guru saya menarik minat saya.	1	2	3	4	5	6	7
5. Secara jujur, saya tidak pasti. Saya merasakan bahawa selama ini saya hanya membuang masa mempelajari bahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7
6. Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menguasai bahasa Arab sebagai bahasa kedua.	1	2	3	4	5	6	7
7. Untuk membuktikan bahawa saya seorang pelajar muslim yang baik kerana mampu menguasai bahasa Arab..	1	2	3	4	5	6	7
8. Untuk mendapatkan kerja yang berprestij kelak.	1	2	3	4	5	6	7
9. Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat menguasai satu bahasa yang baru.	1	2	3	4	5	6	7
10. Kerana ia memberikan kelebihan kepada saya dalam Bidang kerjaya yang bakal saya ceburi.	1	2	3	4	5	6	7
11. Kerana saya mendapat kepuasan sekiranya memahami bahasa Arab apabila ia dituturkan.	1	2	3	4	5	6	7
12. Saya pernah mempunyai matlamat yang jelas untuk Mempelajari bahasa Arab suatu ketika dahulu, namun sekarang saya perlu memikirkannya semula.	1	2	3	4	5	6	7
13. Kerana saya berasa sangat seronok apabila berjaya melepasi salah satu tahap pencapaian peribadi dalam hidup saya.	1	2	3	4	5	6	7
14. Kerana saya merasakan bahawa penguasaan bahasa Arab adalah sangat penting.	1	2	3	4	5	6	7



## Lampiran 6: Sambungan

### MENGAPA ANDA MEMPELAJARI BAHASA ARAB?

15. Kerana ia adalah matapelajaran wajib di universiti.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kerana saya berasa sangat seronok mengetahui tentang sastera Arab dan budayanya.	1	2	3	4	5	6	7
17. Kerana saya ingin menjadi individu yang berkemahiran dalam bahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7
18. Kerana saya berasa sangat seronok apabila dapat Menghayat sepenuhnya apa yang ingin disampaikan oleh penulis-penulis Arab dalam karya mereka.	1	2	3	4	5	6	7
19. Saya tidak nampak keperluan mempelajari bahasa Arab, dan secara jujur, saya sebenarnya tidak kisah.	1	2	3	4	5	6	7
20. Kerana saya mendapat kepuasan apabila mampu memanfaatkan bahasa Arab dalam menyelesaikan sesuatu tugas akademik yang sukar.	1	2	3	4	5	6	7
21. Kerana saya berasa malu pada rakan-rakan sekiranya tidak mampu berbahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7
22. Untuk memperolehi gaji yang lumayan kelak.	1	2	3	4	5	6	7
23. Kerana penguasaan bahasa Arab membolehkan saya Untuk mempelajari lebih banyak perkara yang saya minati berkaitannya.	1	2	3	4	5	6	7
24. Kerana saya percaya bahawa penguasaan bahasa Arab mampu meningkatkan perkembangan diri saya.	1	2	3	4	5	6	7
25. Kerana saya mendapat kepuasan apabila dapat bertutur dalam bahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7
26. Saya tidak tahu mengapa saya perlu mempelajari bahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7
27. Kerana saya berasa seronok apabila dapat menyelesaikan permasalahan nahu Arab.	1	2	3	4	5	6	7
28. Kerana saya akan rasa bersalah sekiranya tidak dapat menguasai bahasa Arab.	1	2	3	4	5	6	7

## Lampiran 6: Sambungan

### BAHAGIAN D: STRATEGI PEMBELAJARAN KOSA KATA

Gunakan skala berikut bagi menentukan strategi yang anda gunakan untuk mempelajari perkataan-perkataan bahasa Arab yang baharu.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Tidak Pernah</b>	<b>Sangat Jarang</b>	<b>Jarang</b>	<b>Kadang-Kadang</b>	<b>Kerap</b>	<b>Sangat Kerap</b>	<b>Setiap masa</b>

Saya mempelajari perkataan baharu dengan ...

1	Menganalisa struktur imbuhan dan kata dasar	1	2	3	4	5	6	7
2	Menggunakan kamus dwi bahasa (Arab-Melayu / Melayu Arab)	1	2	3	4	5	6	7
3	Menggunakan kamus Arab-Arab	1	2	3	4	5	6	7
4	Meminta guru menterjemah ke dalam bahasa ibunda	1	2	3	4	5	6	7
5	Meminta guru mengulang frasa atau berikan sinonim perkataan baharu	1	2	3	4	5	6	7
6	Meminta guru membuat contoh ayat menggunakan perkataan baharu	1	2	3	4	5	6	7
7	Bertanya rakan tentang makna perkataan	1	2	3	4	5	6	7
8	Membuat penemuan makna perkataan menerusi aktiviti berkumpulan	1	2	3	4	5	6	7
9	Menentukan matlamat penguasaan perkataan	1	2	3	4	5	6	7
10	Membuat penekanan makna berasaskan konteks	1	2	3	4	5	6	7
11	Menganalisa gambar dan isyarat	1	2	3	4	5	6	7
12	Menganalisa ciri-ciri bunyi perkataan dan memecahkannya kepada unit-unit kecil bagi membezakan maknanya secara sistematis	1	2	3	4	5	6	7
13	Berbantuan senarai perkataan	1	2	3	4	5	6	7
14	Menyemak padanannya dalam bahasa ibunda	1	2	3	4	5	6	7
15	Berinteraksi dengan penutur bukan jati	1	2	3	4	5	6	7

## Lampiran 6: Sambungan

Saya mempelajari perkataan baharu dengan ...

16	Belajar makna perkataan menerusi persembahan bergambar	1	2	3	4	5	6	7
17	Menggunakan gambar berbanding definisi	1	2	3	4	5	6	7
18	Mengaitkan makna perkataan dengan imej yang dibentuk dalam minda	1	2	3	4	5	6	7
19	Mengaitkan perkataan dengan koordinasi maknanya	1	2	3	4	5	6	7
20	Menghubungkan perkataan dengan bahasa ibunda	1	2	3	4	5	6	7
21	Menghubungkan perkataan dengan pengalaman masa lampau	1	2	3	4	5	6	7
22	Menghafal perkataan tersebut	1	2	3	4	5	6	7
23	Mengumpulkan perkataan-perkataan yang mempunyai kaitan untuk dipelajari serentak pada satu masa tertentu	1	2	3	4	5	6	7
24	Menggunakan perkataan baharu menerusi pembentukan ayat	1	2	3	4	5	6	7
25	Mengingati lokasi perkataan tersebut pada muka surat tertentu dalam buku teks atau bahan bacaan.	1	2	3	4	5	6	7
26	Menghimpunkan perkataan yang mempunyai bunyi dan sebutan yang hampir serupa	1	2	3	4	5	6	7
27	Membuat ingatan secara visual	1	2	3	4	5	6	7
28	Mengingat menggunakan gambar	1	2	3	4	5	6	7
29	Menghimpunkan kata berasaskan kategori perkataan (ism, fi'l, sifat musyabbahat), topik (cuaca, kenderaan, peralatan), susunan abjad (alif, ba, ta ...) dsb	1	2	3	4	5	6	7
30	Menggunakan ayat yang didatangkan dalam bentuk penceritaan	1	2	3	4	5	6	7

## Lampiran 6: Sambungan

Saya mempelajari perkataan baharu dengan ...

31	Memberi fokus pada bentuk fonologi (bunyi)	1	2	3	4	5	6	7
32	Menggunakan irama perkataan untuk memudahkan ingatan	1	2	3	4	5	6	7
33	Mengingat perkataan berpanduan imbuhan & kata dasar	1	2	3	4	5	6	7
34	Membuat pengulangan frasa/ayat	1	2	3	4	5	6	7
35	Menyebut perkataan baru secara kuat untuk mengingat	1	2	3	4	5	6	7
36	Memecahkan ayat kepada pecahan-pecahan kecil untuk mudahkan ingatan	1	2	3	4	5	6	7
37	Menggunakan gerakan badan/fizikal untuk mengingat perkataan baharu	1	2	3	4	5	6	7
38	Menggunakan ciri-ciri semantik/makna untuk mengingat makna	1	2	3	4	5	6	7
39	Menulis secara berulang kali	1	2	3	4	5	6	7
40	Mengulangi perkataan baharu secara lisan berulang kali (ulang sebut)	1	2	3	4	5	6	7
41	Mencari perkataan seerti dan berlawanan	1	2	3	4	5	6	7
42	Mengimbas kad imbasan	1	2	3	4	5	6	7
43	Menggunakan kad imbasan pada masa tambahan	1	2	3	4	5	6	7
44	Mencatat nota dalam kelas	1	2	3	4	5	6	7
45	Belajar menggunakan perbendaharaan kata yang dibekalkan dalam buku teks	1	2	3	4	5	6	7
46	Belajar menggunakan senarai perkataan baharu di akhir buku teks	1	2	3	4	5	6	7
47	Membuat carta perkataan (contohnya peta minda dan sebagainya)	1	2	3	4	5	6	7
48	Menulis nota dan mesej dalam buku teks	1	2	3	4	5	6	7
49	Menggunakan media bahasa berbentuk visual	1	2	3	4	5	6	7

## Lampiran 6: Sambungan

Saya mempelajari perkataan baharu dengan ...

50	Menyimpan dalam perkataan baru dalam buku nota khas	1	2	3	4	5	6	7
51	Berinteraksi dengan penutur asli	1	2	3	4	5	6	7
52	Menguji kefahaman perkataan secara sendiri	1	2	3	4	5	6	7
53	Menggunakan bahasa dalam bentuk bertulis	1	2	3	4	5	6	7
54	Membuat jadual dan mengorganisasi pembelajaran perkataan	1	2	3	4	5	6	7
55	Terus mempelajari perkataan baharu dengan memperuntukkan masa tambahan	1	2	3	4	5	6	7
56	Mencari peluang-peluang memperoleh perkataan baharu	1	2	3	4	5	6	7
57	Menggunakan kamus	1	2	3	4	5	6	7
58	Melangkau perkataan yang dijumpai pada kali pertama	1	2	3	4	5	6	7

**Lampiran 7: Ujian Tahap Kosa Kata Bahasa Arab (aVLT)**

مستوى ١٠٠٠ كلمة

Definisi / Makna

Perkataan

_____ سُؤَالٌ عَنْ شَيْءٍ	1 بَقَاءٌ
_____ مِنْ شُعُورِ الْإِنْسَانِ	2 طَلَبٌ
_____ مِنَ الْمُواصَلَاتِ الْبَرِّيَّةِ	3 فِرَاشٌ
	4 قِطَارٌ
	5 حُزْنٌ
	6 وُجُودٌ

_____ بِمَعْنَى "خُلُقٌ"	1 دَارٌ
_____ مَكَانٌ لِلسَّكَنِ	2 نَحْوٌ
_____ تَقْدِيمُ عَمَلٍ لِأَخْرَيْنِ	3 ظِلٌّ
	4 رِسَالَةٌ
	5 خِدْمَةٌ
	6 صِفَةٌ

_____ أَمْرٌ بَيْنَ	1 نَاحِيَةٌ
_____ يَدُلُّ عَلَى مَكَانٍ مُرْتَفِعٍ	2 عَالٍ
_____ مَكَانٌ لِحُجْعِ رِسَالَةٍ وَتَسْلُمِهَا	3 جَيِّدٌ
	4 حَبِيبٌ
	5 بَرِيدٌ
	6 دَقِيقٌ

Lampiran 7: Sambungan

1 مِنْطَقَةٌ

2 مِيَاهُ

3 مُسْتَقْبَلٌ

4 مُعَلِّمٌ

5 سُؤَالٌ

6 دُسْتُورٌ

\_\_\_\_\_ ضِدُّ "مَاضٍ"

\_\_\_\_\_ قَانُونُ الدَّوْلَةِ

\_\_\_\_\_ مَنْ يُدَرِّسُ الطُّلَّابَ وَالتَّالِمَاتِ

1 أَخْبَارٌ

2 أَخِيرٌ

3 أَسْمَاءُ

4 آجَلٌ

5 أَعْمَالٌ

6 أَحْزَابٌ

\_\_\_\_\_ نِهَايَةُ شَيْءٍ

\_\_\_\_\_ أَفْعَالٌ أَوْ وَظَائِفُ

\_\_\_\_\_ جَمَاعَاتُ مِنَ النَّاسِ عَلَى أَفْكَارٍ مُخْتَلِفَةٍ

1 دَرَى

2 رَغِبَ

3 دَلَّ

4 بَنَى

5 عَادَ

6 طَبَعَ

\_\_\_\_\_ أَشَارَ إِلَى شَيْءٍ

\_\_\_\_\_ رَجَعَ إِلَى مَكَانِهِ

\_\_\_\_\_ أَحَبَّ شَيْئاً وَفَضَّلَهُ

Lampiran 7: Sambungan

مستوى ٢٠٠٠ كلمة

Definisi / Makna

Perkataan

	1	هَمَّةٌ
	2	زَيْتٌ
_____ مَعْنَاهُ حَيَاةٌ	3	حَرَمٌ
_____ نُورٌ يُبَيِّرُ مَا حَوْلَهُ	4	ضَوْءٌ
_____ مَا يُصَدَّرُ مِنَ النَّبَاتَاتِ	5	بَاسٌ
	6	عَيْشٌ
	1	حَرَارَةٌ
_____ ضِدُّ "بَرْدٌ"	2	تَوَجُّهٌ
_____ صَارَ عَالِيًا وَعَالِيًا	3	حِيلَةٌ
_____ جَرِيدَةٌ عَلَى شَكْلِ كِتَابٍ تُصَدَّرُ أُسْبُوعِيًّا أَوْ شَهْرِيًّا	4	مَسْأَلَةٌ
	5	مَجَلَّةٌ
	6	إِرْتِفَاعٌ
	1	عَجِيبٌ
_____ لَمْ يَكُنْ مَعْرُوفًا	2	أَخْضَرُ
_____ بَيِّنٌ وَلَيْسَ فِيهِ شَكٌّ	3	مَجْهُولٌ
_____ دَرَجَةٌ أُولَى فِي الْإِمْتِحَانَاتِ	4	وَاضِحٌ
	5	مُتَنَازٍ
	6	رُؤْيَا



Lampiran 7: Sambungan

- 1 شَوَارِعُ
- 2 أَعْدَاءُ
- 3 حَقَائِقُ
- 4 طَلَبَةٌ
- 5 قَوَاعِدُ
- 6 أَسَالِيبُ

\_\_\_\_\_ أَسَاسُ شَيْءٍ

\_\_\_\_\_ مَنَاهِجُ وَطُرُقُ

\_\_\_\_\_ مَا لَا يَأْتِيهِ الشَّكُّ

- 1 غَابَ
- 2 رَجِمَ
- 3 هَرَبَ
- 4 جَهَلَ
- 5 فَفَزَ
- 6 أَغْلَقَ

\_\_\_\_\_ بِمَعْنَى "وَثَبَ"

\_\_\_\_\_ ضِدُّ كَلِمَةِ "فَتَحَ"

\_\_\_\_\_ فَرَّ وَابْتَعَدَ عَنْ شَيْءٍ

- 1 ادَّعَى
- 2 كَلَّفَ
- 3 صَدَّقَ
- 4 تَطَوَّعَ
- 5 حَقَّفَ
- 6 اِمْتَنَزَ

\_\_\_\_\_ أَمْرُهُ بِمَا يَصْعُبُ عَلَيْهِ

\_\_\_\_\_ تَقَدَّمَ لِلخِدْمَةِ بِدُونِ مُقَابِلٍ

\_\_\_\_\_ جَعَلَ الشَّيْءَ أَوْ الْأَمْرَ نَاقِصًا

Lampiran 7: Sambungan

مستوى ٣٠٠٠ كلمة	Definisi / Makna	Perkataan
_____	دُوْ آلَةِ الْقِتَالِ	1 عَادٍ
_____	قَرْضٌ دُوْ أَجَلٍ	2 مُسَلَّحٌ
_____	مَا يَأْخُذُ بِهِ الْقَلْبُ وَالْعَقْلُ وَيُؤْمِنُ بِهِ	3 دَيْنٌ
_____	شِدَّةٌ وَضِيقٌ وَسَوْءُ الْحَالِ	4 أَصْفَرُ
_____	دَهَابٌ وَمُعَادَرَةٌ	5 عَقِيدَةٌ
_____	قِسْمٌ مِنَ الْجِسْمِ أَوْ الْآلَةِ	6 ضَفَّةٌ
_____	شَارَكَ فِي الْأَمْرِ	1 جِهَازٌ
_____	يَتَمَثَّلُ بِالْحَيْرَةِ وَالْعَجَبِ	2 صَدَدٌ
_____	قَضِيَّةٌ تُثَبِّتُ صِحَّتَهَا بِحُجَّةٍ وَدَلِيلٍ	3 إِبْرَامٌ
_____	نَظَرِيَّةٌ	4 ضَرَرٌ
_____	دَهْشَةٌ	5 إِنْصِرَافٌ
_____	عِرَّةٌ	6 سَهْمٌ
_____	أَخَذَ	1 تَدَخَّلَ
_____	طِبَاعَةٌ	2 نَظَرِيَّةٌ
_____	_____	3 دَهْشَةٌ
_____	_____	4 عِرَّةٌ
_____	_____	5 أَخَذَ
_____	_____	6 طِبَاعَةٌ

Lampiran 7: Sambungan

_____	1 أَحْيَاءُ
_____	2 أَغْنِيَاءُ
_____	3 وَقَائِعُ
_____	4 رِمَالُ
_____	5 تَمَارِينُ
_____	6 جَمَاهِيرُ

_____	1 شَارَكَ
_____	2 اِنْتَصَرَ
_____	3 عَارَضَ
_____	4 اِغْتَدَى
_____	5 عَضَّ
_____	6 قَسَمَ

_____	1 عَدَدَ
_____	2 جَرَّ
_____	3 سَيَّطَرَ
_____	4 أَنْذَرَ
_____	5 اِنْقَسَمَ
_____	6 مَكَّنَ

## الاختبار الشفهي بواسطة الكمبيوتر

### Ujian Lisan Bersimulasi Bahasa Arab (aSOPI)

**Selamat mengikuti Ujian aSOPI.**

aSOPI merupakan ujian lisan berbantuan komputer yang dikendalikan di dalam makmal bertujuan mengukur tahap kecekapan lisan calon berdasarkan format *Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI)*. Ujian akan mengambil masa selama 15 minit. Calon akan dikemukakan dengan soalan-soalan lisan berbahasa Arab dan dikehendaki menjawab ke semuanya dalam tempoh yang ditentukan. Ujian akan dipersembahkan menerusi rakaman audio dan jawapan calon juga akan dirakam sejurus soalan diperdengarkan.

Ujian ini dijalankan untuk menguji tahap kecekapan lisan calon. Oleh yang demikian, calon disarankan untuk mengemukakan sebanyak mungkin idea dan pandangan dengan jelas dalam tempoh yang diperuntukkan. Perlu diingatkan bahawa TIADA JAWAPAN YANG SALAH bagi soalan-soalan ini dan calon hanya perlu menunjukkan kebolehan dan keupayaannya untuk mengetengahkan idea dan pendapat dengan sebaik mungkin.

#### **Komponen Ujian**

aSOPI mengandungi 6 bahagian:

- Bahagian 1 – Soalan Pembukaan (1 minit)
- Bahagian 2 – Soalan (2 minit)
- Bahagian 3 – Soalan Situasi Bergambar (4 minit)
- Bahagian 4 – Soalan Situasi (3 minit)
- Bahagian 5 – Soalan Penyelesaian Masalah (4 minit)
- Bahagian 6 – Soalan Penutup (1 minit)

## Lampiran 8: Sambungan

### Panduan Sebelum Menjawab

1. Sila pastikan komputer berfungsi dan terdapat *mic* beserta *headphone* bersama (Pastikan suis *mic* diaktifkan).
2. Sila gunakan *mic* dan *headphone* yang dibekalkan dan pastikan dua paparan tertera di skrin 357 komputer anda (Paparan 1 = aSOPI / Paparan 2=*Sound Recorder*).
3. Anda dinasihatkan untuk sentiasa merujuk buku panduan ini bagi setiap soalan yang diajukan khususnya bagi soalan 3 (bergambar).
4. Untuk memulakan ujian, sila tekan butang *play* pada Paparan 1 (aSOPI) dan diikuti dengan butang *record* pada Paparan 2 (*Sound Recorder*).
5. Setelah selesai menjawab, sila tekan butang *stop* pada paparan 2(*Sound Recorder*) dan simpan (*save*) dengan menggunakan no matrik anda. Lokasi simpanan adalah desktop.
6. Terima kasih kerana sudi menyertai ujian ini dan selamat menjawab.

### Panduan Kepada Calon

Ujian ini hanya mengambil masa 15 minit. Sila dengar semua soalan dengan teliti. Setiap soalan akan dibacakan 2 kali. Sila jawab dalam masa yang diperuntukkan. Anda dikehendaki memberhentikan jawapan apabila anda mendengar perkataan *شكرا جزيلاً*, dan tunggu soalan berikutnya.

Dan sekiranya anda telah bersedia, sila dengar soalan-soalan berikut:

### السؤال الأول

(دقيقة واحدة)

قَبْلَ أَنْ نَبْدَأَ بِهَذَا الْإِحْتِبَارِ، هَلْ بِإِمْكَانِنَا أَنْ نَعْرِفَ...  
كَيْفَ حَالُكَ الْيَوْمَ وَمَاذَا تَشْعُرُ الْآنَ؟

### السؤال الثاني

(دقيقتان)

وَالْآنَ، دَعُونَا نَتَعَارَفُ قَلِيلًا...

هَلْ بِإِمْكَانِكَ أَنْ تَتَحَدَّثَ عَنْ

(أ) نَفْسِكَ،

(ب) وَأُسْرَتِكَ،

(ت) وَدِرَاسَتِكَ،

(ث) وَأَمَلِكَ فِي الْمُسْتَقْبَلِ؟

السؤال الثالث

(4 دقائق)

أَنْظُرِ الصُّورَةَ الْآتِيَةَ، ثُمَّ تَحَدَّثْ عَمَّا شَاهَدْتَ فِيهَا.

### السؤال الرابع

( ٣ دقائق )

أَنْتَ طَالِبٌ جَامِعِيٌّ، وَكُنْتَ غَائِباً عَنْ حُضُورِ الْمُحَاضَرَةِ فِي الْأُسْبُوعِ الْمَاضِي. وَطَلَبَ مِنْكَ الْمُحَاضِرُ مُقَابَلَتَهُ لِبَيَانِ سَبَبِ الْغِيَابِ.  
وَالآنَ، أَنْتَ أَمَامَهُ وَمَاذَا تَقُولُ لَهُ؟

### السؤال الخامس

( 4 دقائق )

أَنْتَ الْآنَ، فِي مَطَارِ كُوَالَا لِمَبُورِ الدَّوْلِي (KLIA). يَأْتِي إِلَيْكَ سَائِحٌ عَرَبِيٌّ أَرَادَ أَنْ يَزُورَ الْأَمَاكِنَ السِّيَاحِيَّةَ فِي مَالِيزِيَا. اقْتَرَحْ لَهُ...

( أ ) بَعْضَ الْأَمَاكِنِ السِّيَاحِيَّةِ الرَّائِعَةِ فِي مَالِيزِيَا

( ب ) مَعَ بَيَانٍ مُمَيِّزَاتِهَا

( ت ) وَكَيْفِيَّةِ الْوُصُولِ إِلَيْهَا.

### السؤال السادس

( دقيقة واحدة )

فِي رَأْيِكَ، كَيْفَ يَكُونُ مُسْتَوَاكُ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟ وَكَيْفَ نُحَسِّنُ لُغَتَنَا الْعَرَبِيَّةَ؟

شُكْرًا جَزِيلًا. وَهَكَذَا، انْتَهَى الْإِحْتِبَارُ، نَتَمَّى لَكُمْ التَّوْفِيقَ وَالنَّجَاحَ. وَالسَّلَامُ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَةُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ.



### Lampiran 9: Rubrik Penilaian Ujian Bersimulasi Bahasa Arab (aSOPI)

Markah	<b>Kosa Kata</b> (penguasaan leksikal)	<b>Sebutan</b> (ketepatan bunyi & sebutan)	<b>Kelancaran</b> (aliran pertuturan)	<b>Tatabahasa</b> (penguasaan struktur asas ayat)	<b>Pemahaman</b> (ketepatan respon)
4	Pemilihan kata yang sesuai dengan penggunaan yang sangat tepat.	Sebutan yang sangat baik, sangat jelas dan semua baris diberikan dengan tepat. Hampir penutur jati	Bertutur secara lancar tanpa sebarang gangguan.	Tatabahasa yang sangat baik dan struktur ayat sempurna.	Memberikan respon yang sentiasa tepat dan sangat baik.
3	Penggunaan kata yang agak tepat dan sesuai.	Sebutan jelas, walau kadang-kala terdapat kesilapan dalam sebutan dan baris kata.	Bertutur agak lancar dan kadang-kala teragak-agak dan mengulang-ulang frasa, namun tidak mengganggu komunikasi.	Tatabahasa dan struktur ayat yang digunakan baik.	Memberikan respon yang agak baik dan difahami.
2	Penggunaan kata memadai dan tercari-cari kata yang sesuai. Terdapat beberapa kesilapan.	Sebutan kuran jelas, kurang tepat. Terdapat banyak kesilapan pada sebutan dan baris perkataan.	Sering teragak-agak, terputus, dan terhenti Kelancaran memadai.	Tatabahasa dan struktur ayat yang digunakan memadai dan terdapat beberapa kesilapan.	Respon yang diberikan memadai dan difahami.
1	Kosa kata terhad. Terlalu banyak kesilapan kata dan menjejaskan komunikasi.	Terdapat banyak gangguan sebutan, kesilapan baris yang kritikal dan sebutan tidak difahami.	Terlalu banyak hentian dan mengganggu komunikasi. Komunikasi hampir terbatas.	Kerap berlaku kesilapan pada tatabahasa dan struktur ayat.	Respon terlalu ringkas, terhad dan kurang difahami .
0	Kosa kata Sangat terhad/Tiada sebarang respon	Gangguan sebutan yang sangat kritikal/ Tiada sebarang respon	Sangat tidak lancar/ Tiada sebarang respon	Sangat banyak kesilapan dan komunikas terganggu.	Respon tidak tepat/Tidak difahami/Tiada sebarang respon

Diadaptasi: Instructor's Guide to The Situation Cards, Houghton Mifflin Company, p.26, dan Oral Evaluation Rubric, Jon Mueller & Oral Proficiency Guidelines, Southern Arizona.

## Lampiran 10: Kriteria Tahap Kecekapan Lisan

Asas 0.00 – 0.99	Pertengahan 1.00 – 1.99	Lanjutan 2.00 – 2.99	Tinggi 3.00 – 3.99
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mampu memberikan respon kepada soalan-soalan asas berkaitan situasi dan kehidupan seharian.</li> <li>➤ Mampu menyampaikan idea dengan kadar minimum ketika berinteraksi dengan penutur asing menggunakan perkataan –perkataan tunggal, rantaian beberapa perkataan dan frasa-frasa yang dihafal serta pengubahsuaian kombinasi perkataan dan frasa.</li> <li>➤ Mencapai tahap minimum dalam memenuhi kehendak asas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mampu berinteraksi dalam perbualan asas berkisar tentang situasi umum yang dijangka khususnya yang berkaitan dengan aktiviti dan kehidupan seharian individu.</li> <li>➤ Mampu mewujudkan bahasa komunikasi dalam interaksi bersama penutur dengan menggabungkan elemen-elemen bahasa yang berbeza dan rantaian-rantaian ayat.</li> <li>➤ Memperoleh dan menyampaikan maklumat dengan cara bertanya dan menjawab soalan-soalan berkaitan.</li> <li>➤ Memiliki asas-asas bahasa dan frasa-frasa kurang lengkap namun bersifat komunikatif dan reaktif.</li> <li>➤ Mencapai keperluan komunikasi individu dan memenuhi kehendak komunikasi sosial bagi berhadapan dengan situasi sebenar persekitaran bahasa sasaran.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mampu berinteraksi secara aktif dalam kebanyakan situasi tidak formal dan beberapa situasi formal berkaitan topik individu dan situasi umum.</li> <li>➤ Menyampaikan sesuatu dalam tempoh masa tertentu menerusi kawalan terhadap aspek –aspek bahasa dengan baik.</li> <li>➤ Mampu berhadapan dengan situasi tidak dijangka secara efektif menerusi kepelbagaian ciri-ciri komunikasi.</li> <li>➤ Mampu berkomunikasi dengan menggunakan frasa dan wacana yang sesuai dan tepat .</li> <li>➤ Mencapai tahap keperluan kerjaya dan persekolahan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mampu berinteraksi secara aktif dalam situasi-situasi formal dan tidak formal yang berkaitan dengan keperluan amali yang bersifat professional dan akademik.</li> <li>➤ Mampu mengemukakan persoalan bagi mengukuhkan pendapat dan mempertahankan hujah dalam sesuatu wacana.</li> <li>➤ Mampu membicarakan sesuatu topik secara tersurat mahupun tersirat.</li> <li>➤ Mampu berurusan dalam situasi-situasi linguistic yang tidak dijangka.</li> <li>➤ Memiliki tahap ketepatan linguistik yang tinggi.</li> <li>➤ Memenuhi keperluan linguistik dari sudut kerjaya dan persekitaran akademik.</li> </ul>

Diadaptasi : ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking (Revised 1999)

## Lampiran 11: Contoh Transkrip Lisan Pelajar Berasaskan Penguasaan Tahap

### Kata

- (i) Pelajar yang menguasai tahap 1k, 2k & 3k (No. ID 168, Tugasan 2)

"أولا سأبدأ بنفسي، اسمي — ولدت في — . أسرتي الآن يسكنون في — . وهما يعملان في التجارة. ودراستي الآن في الجامعة العالمية بسلانجور في مرحلة رابعة في كلية اللغة العربية كاللغة الثانية. وأمل في المستقبل إن شاء الله أنا سأصبح المدرس سواء في مدرسة أو في جامعة. وعندي خمسة أخوة وأنا الابن الثاني وعندي الأخ الأكبر وأختين وأصغر أخوة الأخ ودراستي الحمد لله الآن يعني ليس صعوبة لأن عندي خبرة تدريس في الدول العربية خصوصا في دولة السورية دمشق "

- (ii) Pelajar yang menguasai tahap 1k, & 2k (No. ID 120 2k, Tugasan 2)

"طيب، اسمي — أنا عمري عشرين. وأسكن في — وأسرتي اسم أبي — واسم أمي — وأسرتي أيضا تسكن في —. أنا تخصص في بكالوريوس اللغة العربية الثاني. وفي فترة ثالثة. وأملك في المستقبل أريد تصبح المحاضرة في المستقبل يمكن تعلم اللغة العربية "

## Lampiran 11: Sambungan

(iii) Pelajar yang menguasai tahap 1k ( No. ID 162 1k, Tugas 2)

" اسمي — وأسكن في — أنا من الثاني ... البنت الثاني من ستة أخوات. أمي معلم في مدرسة —  
وأبي قد مات في السنة ألفين والثاني / ألفين واثنان . أدرس قبل — في كلية دار العلوم الإسلامية في —  
وأمل في المستقبل سأريد أن تكون ... "

(iv) Pelajar yang mendapat skor tinggi tetapi tidak menguasai sebarang tahap kata( No. ID 70 0k, Tugas 2)

" اسمي — أنا في الشريعة والقانون سمستر dua وأسرتي أمي وأبي. ودراسك في معهد السلطان —  
الديني. وأملك في المستقبل... أنا أسرتي تسعة، أدرس في معهد السلطان — الديني — وأملك في  
المستقبل أرجو ~ المحاضر ~ الـ "

(v) Pelajar yang memiliki saiz kosa terhad ( No. ID 46 0k, Tugas 2)

" اسمي — وأسرتك ستة ~. أنا آ أنا لا أفهم أنا ~ "

## Lampiran 12: Tahap Kesukaran Bahasa (FSI)

---

### Category I: 23-24 weeks (575-600 hours)

Languages closely related to English

[Afrikaans](#)

[Danish](#)

[Dutch](#)

[French](#)

[Italian](#)

[Norwegian](#)

[Portuguese](#)

[Romanian](#)

[Spanish](#)

[Swedish](#)

### Category II: 30 weeks (750 hours)

Languages similar to English

[German](#)

### Category III: 36 weeks (900 hours)

Languages with linguistic and/or cultural differences from English

[Indonesian](#)

[Swahili](#)

[Malaysian](#)

### Category IV: 44 weeks (1100 hours)

Languages with significant linguistic and/or cultural differences from English

[Albanian](#)

[Amharic](#)

[Armenian](#)

[Azerbaijani](#)

[Bengali](#)

[Bosnian](#)

[Bulgarian](#)

[Burmese](#)

[Croatian](#)

[Czech](#)

\*[Estonian](#)

\*[Finnish](#)

\*[Georgian](#)

[Greek](#)

[Hebrew](#)

[Hindi](#)

\*[Hungarian](#)

[Icelandic](#)

[Khmer](#)

[Lao](#)

[Latvian](#)

[Lithuanian](#)

[Macedonian](#)

\*[Mongolian](#)

[Nepali](#)

[Pashto](#)

[Persian \(Dari, Farsi, Tajik\)](#)

[Polish](#)

[Russian](#)

[Serbian](#)

[Sinhala](#)

[Slovak](#)

[Slovenian](#)

[Tagalog](#)

\*[Thai](#)

[Turkish](#)

[Ukrainian](#)

[Urdu](#)

[Uzbek](#)

\*[Vietnamese](#)

[Xhosa](#)

[Zulu](#)

### Category V: 88 weeks (2200 hours)

Languages which are exceptionally difficult for native English speakers

[Arabic](#)

\*[Japanese](#)

[Cantonese \(Chinese\)](#)

[Korean](#)

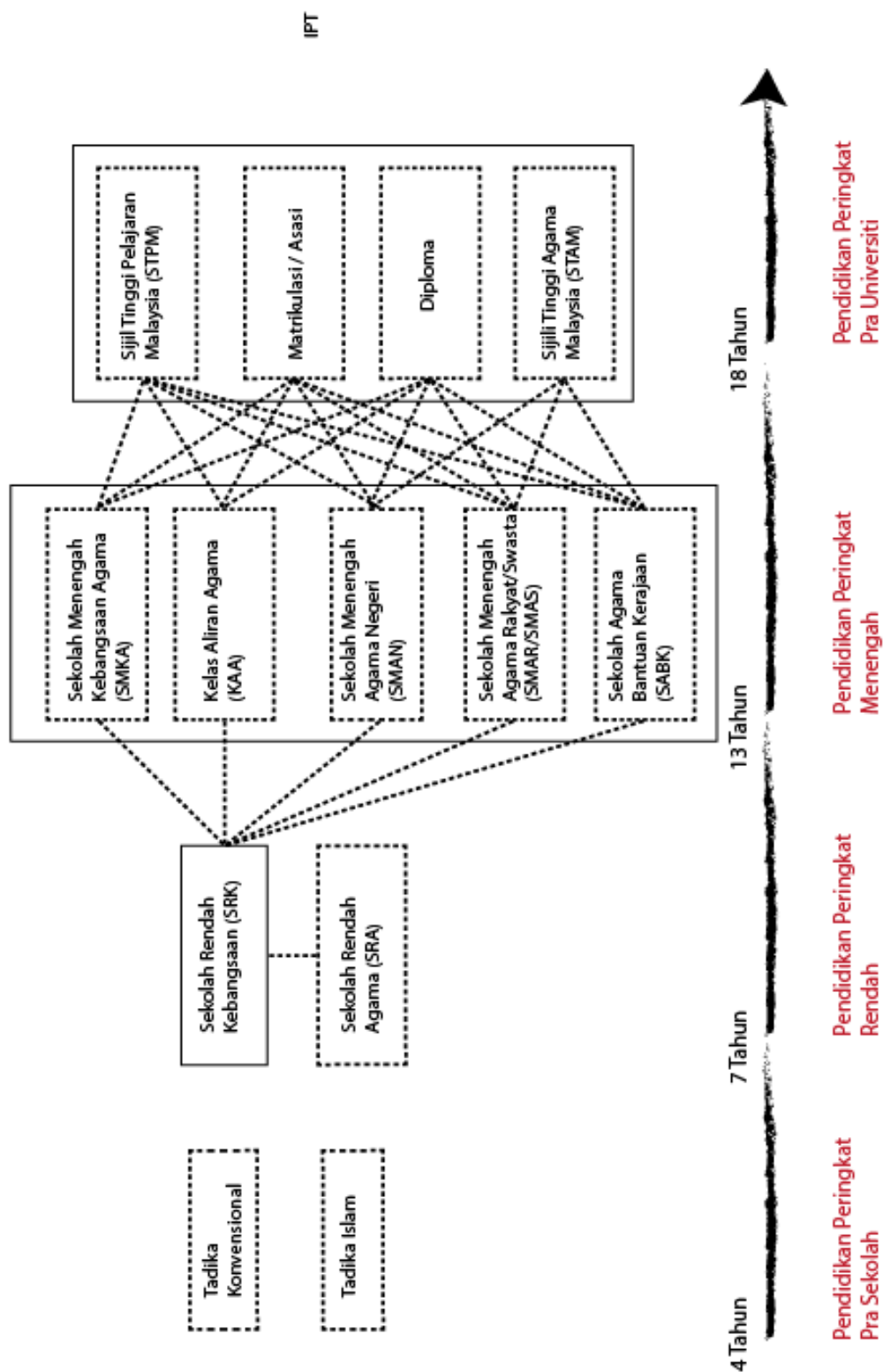
[Mandarin \(Chinese\)](#)

---

\* Languages preceded by asterisks are usually more difficult for native English speakers to learn than other languages in the same category.

(Sumber: <http://www.effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty>)

## Lampiran 13: Laluan Pendidikan Di Malaysia



# Lampiran 14: Trend Pembelajaran Kosa Kata Bagi Kelompok Tinggi

